اتجاهات الفكر التربوى الإسلامى

الدكتور

سعيد اسماعيل على

كلية التربية - جامعة عين شمس

١٤١٢ هـ - ١٩٩١ م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربى

الإدارة : ١١ شارع جواد حسنى

ص . ب ١٣٠ القاهرة - ت : ٣٩٢٥٥٢٣

٣٧٧,١٠١ سعيد إسماعيل على.
س ع إ ت إتجاهات الفكر التربوى الإسلامى / سعيد إسماعيل على.-
القاهرة : دار الفكر العربى، ١٩٩١.
٣٥٢ ص ؛ ٢٤ سم.
يشتمل على إرجاعات ببليوجرافية
تدمك : ٩ - ٠٥٠٤ - ١٠ - ٩٧٧.
١- التربية الإسلامية - فلسفة. أ - العنوان .

المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمـــة	٧
الفصل الأول: معالم رئيسية للفكر التربوى فى الإسلام	١١
١ – قابلية التعلم والقدرة عليه	١٢
٢ – الترغيب فى التعلم	١٨
٣ – الأهداف التربوية	٢٤
٤ – أدوات ومصادر التعلم	٣٠
٥ – مجالات التعلم	٣٦
٦ – أساليب التربية ووسائلها	٤٣
٧ – مهمة التعليم	٥٠
الفصل الثانى: الاتجاه الفقهى	٥٩
المعنى والمفهوم	٥٩
النشأة والتطور	٦١
منهج الفقهاء	٦٥
القيمة التربوية للجهد الفقهى	٧١
موقف الاتجاه الفقهى من بعض قضايا التربية	٧٦
العلم : قيمة ومعنى ، وتعلما	٧٦
المعلم كما ينبغى أن يكون	٨٢
وما يجب أن يكون عليه طالب العلم	٨٩
ما يجب تعليمه وتعلمه	٩٧
العلاقة بين المعلم والتلميذ	١٠٢
مبادىء للتعليم والتعلم	١٠٩

الفصل الثالث : الاتجاه الكلامى ١٩

المفهوم والمعنى ٢٠

النشأة والتطور ٢٣

منهج المتكلمين ٢٨

طبيعة الإنسان ٣٠

حرية الإرادة ضرورية لحسن تر بية الإنسان ٣٧

العقل وتحصيل العلم ٤٤

التربية مهمة أخلاقية ٥٤

القيمة التربوية للمعتزلة ٦٣

الفصل الرابع : الاتجاه الفلسفى ٧١

لماذا ومتى بدأ التفلسف عند المسلمين ؟ ٧٢

التفلسف من المنظور الإسلامى ٧٨

القيمة الفكرية والتربوية ٨٣

الإسهام الفلسفى فى الدراسات النفسية ٨٨

المعرفة والتعلم ١٦

التربية الأخلاقية ٠٧

التربية العملية ١٦

الفصل الخامس : الاتجاه الصوفـــى ٢١

المفهوم والنشأة ٢١

التصوف مصدراً للتربية الإسلامية ٢٨

الأساس المعرفى للتربية الصوفية ٠٩

ضرورة التأدب بشيخ ١٩

حرية إرادة المتعلم والمعلم	٢٦٧
التربية الأخلاقية	٢٧٧
الفصل السادس: الاتجاه العلمى	٢٨٩
الملاحظة الحسية والتجربة العلمية	٢٩٠
الموقف النقدى	٣٠١
أخلاقيات العلم	٣١١
النظرة الوظيفية للمعرفة العلمية	٣٢٣
عملية التعليم	٣٣١
خاتمـــــــة :	٣٤٥

مقدمة

في مـايو عـام ١٩٨٧، صـدر لي في سلسلة (عـالم المعرفـة) بالكويت كـتاب بعنوان (الفكر التربوي العربي الحديث) .

ويدل العنوان على أن موضـوع الكتاب يتناول جملة الآراء التي انتظمتها الاتجاهات والتيارات الرئيسية في الساحة الفكرية تجاه عدد من القضايا والمشكلات التربوية التي شغلت مفكري العرب منذ أوائل القرن التاسع عشر حتى وقتنا الراهن .

ثم بدأ يخطر لي مـا وجـدته في نفس الوقت يتـردد على ألسنة البـعض ممن لهم اهتمام بقضـايا التعليم ومشكلاته وحركة التربية على وجه العموم، أن الصورة تحتـاج إلى استكمـال عن طريق عمل آخر يغطي المسـاحة الزمنيـة الضـخمـة السابقة على العصـر الحديث، مما اصطلح على تسميتها بالعصر الإسلامي .

لكن مشكلة هـامة فرضت نفسها سواء قبل كتابة الكتاب أو حتى بعد الانتهاء منه، ما أظن أنني واجهت مثلها من قبل، تلك هي اسم الكتاب :

كان موضـوع الكتـاب واضـحـا بكل قسماته وأبعاده: دراسة لأهم وأبرز الاتجاهات التي تصـدت للقـضـايا والمفـاهيم التـربوية من خـلال جـهـود عـدد من المفكرين والمربين والفلاسفة والعلماء انتظمـتهم تلك الاتجاهات في العصر الإسلامي، وتمثلت تلك الاتجاهات في

- الاتجاه الفقهي، كما لمسناه في كتابات الفقهاء .
- الاتجاه الكلامي، المتمثل في كتابات علماء الكلام .
- الاتجاه الفلسفي، المتمثل في كتابات الفلاسفة المسلمين .
- الاتجاه الصوفي، المتمثل في كتابات الصوفية

الاتجاه العلمي. المتمثل في كتابات وجهود العلماء

ولما كان الجهد الأكبر من الفكر الذى احتوته هذه الاتجاهات قد نبع من العقيدة الإسلامية، أو اتخذها ظهيرا فكريا، أو استوحاها، أو تبنى أهدافها، كان ضروريا أن نسبق هذا بفصل خاص عن موقف الإسلام، متمثلا فى القرآن الكريم والسنة النبوية من عدد من المسائل والقضايا التربوية .

وإذا كان الموضوع واضحا، والهدف صريحا، فلماذا يشكل العنوان مشكلة هنا ؟

كان العنوان الرئيسى الذى فرض نفسه هو (اتجاهات الفكر التربوى الإسلامى) ، فلما رحت أسرُّ به إلى بعض الزملاء، إذا منهم من يقول : إذا كنت تعتبر العمل الحالى استكمالا للعمل السابق، فلماذا سميت السابق (الفكر التربوى العربى) وتسمى الحالى (الفكر التربوى الإسلامى) ؟

أما إجابتى عن هذا التساؤل فهى، أن التسمية بالفكر التربوى العربى كانت نتيجة لأن الحدود السياسية والجغرافية للوطن العربى فى العصر الحديث قد تحددت بمنطقة تتحدث العربية وتجمعها مصالح مشتركة ومعاهدات واتفاقيات تهدف إلى التقريب من أمنية عامة يحلم بها كل مواطن عربى ألا وهى (الوحدة) ، فى ظل عالم أصبح يسعى إلى التكتل فى كيانات كبرى،فضلا عن التاريخ المشترك والثقافة الواحدة .

أما التسمية (بالفكر التربوى الإسلامى)، فلأن (العقيدة الإسلامية) كانت هى الشرارة التى فجرت الطاقات الكامنة منذ ظهور الإسلام، والإطار الذى أطّر معظم ما قام من جهود فكرية أو عملية . كانت العقيدة الإسلامية هى الموجِّه، وكان (الدين) هو الغالب وليس (العرق)، فاجتمع تحت هذه المظلة العرب وغير العرب ممن آمنوا بالله ورسله وكتبه واليوم الآخر .

ويبرز تساؤل : وهل هناك ما يمنع أن نسميه أيضا (الفكر التربوى العربى فى العصر الإسلامى) وكان الجواب، أن هذا الفكر شارك فيه آخرون ممن لم يكونوا عربا . إننا لاندهش عندما نجد من يقول - على سبيل المثال (الفكر الفلسفى الماركسى)، على اعتبار أن (المذهب) هو المظلة الأساسية، والقاعدة الكلية بغض النظر عن جنسية المفكر، صينيا كان أم إنجليزيا ، فرنسيا كان أم أمريكيا، فلماذا التردد فى هذه التسمية بالنسبة لموضوعنا ؟

وإزاء مثل هذه المناقشات، برز تخوف : هل يحمل هذا انحيازا إلى توجهات حالية تسود وطننا العربى، بين اتجاه إسلامى واتجاه عربى ؟ وأبادر بسرعة إلى النفى، فلسنا ممن يضعون تقابلا بين الإسلام والعروبة، ولا يتسع المقام هنا لتفصيل ذلك، فقد أبرزته ندوات ودراسات وبحوث نكتفى بالإشارة إليها، قام بها مركز دراسات الوحدة العربية .

ويكفى أن نؤكد أن المسألة عندنا هى أن وجهة الموضوع هى التى تفرض الاسم بغض النظر عن وجهة الكاتب، وسمة العصر هى التى تحكم التسمية بصرف النظر عن ميل الباحث، ففى العصور الوسطى الأوربية، على سبيل المثال، جرت العادة، عندما نؤرخ للتربية فيها، أن نسميها (التربية المسيحية)، لكننا عندما نجىء إلى العصر الحديث، نقول تربية أمريكية أو تربية إنجليزية أو تربية ألمانية . . وهكذا . كانت العقيدة هى (الشراع) فى العصور الوسطى، أما فى العصر الحديث، فالشراع الواضح هو (القومية)، فإذا أرَّخْنا لفكر تربوى فى عصور بدأت بظهور الإسلام، وصفناه (بالإسلامى)، وإذا أرَّخْنا لفكر تربوى فى العصر الحديث، وصفناه (بالعربى)، ما دام قد حدث على أرض الوطن العربى وأبدعه أو قال به مفكرون عرب، واستهدفوا به آمال الأمة العربية، واستندوا إلى (العروبة) ثقافة وحضارة .

وخوفا من أن تثير هذه التسمية البعض، اقترح آخرون أن أسمية (اتجاهات الفكر التربوى فى العصر الإسلامى)، لكن عيب هذه التسمية، أنها، إذا كانت تؤكد حدودا زمنية بعينها مما يعنينا فى هذه الدراسة، لكنها تؤكد أو تشير إلى اتساع فى الحدود الجغرافية لا نقصده ولا نستهدفه، إذ توحى بأن الدراسة يمكن أن تشمل مناطق أخرى من العالم .

والغريب أن كتابات كثيرة كتبها مستشرقون يستخدمون فيها التسمية التى اخترناها دون أن يثيروا جدلا بصددها، وذلك لأنهم بعيدون عن شبهة (التصنيف) التى نحن مولعون بها، فالكثيرون منا يحلو لهم أن يجلسوا مجلس القضاة ليصدروا أحكاما بالإدانة أو البراءة، لمجرد المخالفة أو الموافقة فى الرأى والاتجاه .

ونحن نود أن نطمئن القارىء بأننا لا نتخذ الدراسة الحالية مجالا لتفصيل رأى خاص بنا وانحياز فكرى ندعو إليه، وإنما حاولنا قدر الطاقة أن نقوم بدور المؤرخ للفكر

التربوى، عليه أن يرصد ويسجل ويحلل ويربط ويشرح ويستنبط، دون أن يحك
الرأى خطأ، وذلك صواب، وأن هذا الاتجاه صحيح، وذاك منحرف، فلقد تركنا ه
للقارىء نفسه، على أساس أن الدراسة الحالية، مثلها مثل مائدة حشدنا عليه
وألوانا من الغذاء الفكرى، على القارىء أن يطلع عليها جميعا ، ثم له بعد ذلك
منها ما يريد .

وبالله التوفيق

الدكتور / سعيد إسماعيل على

الفصل الأول

معالم رئيسية للفكر التربوى فى الإسلام

عندما نكون بإزاء حضارة قدح زنادها (دين) معين، فإننا نجد أنفسنا أمام تلازم لاتنفك عراه بين التربية وبين العقيدة التى يقوم عليها هذا الدين، ففى مجال العقيدة الدينية بالذات، لايمكن أن يكون الهدف هو مجرد ظهور (كتاب) يحوى بين دفتيه عددا، كثر أو قل، من التعاليم والمبادىء والأفكار، وإنما يكون الهدف هو إعادة صياغة الإنسان بما يتفق وما جاءت به تلك العقيدة، وإلا ظلت معالم هذه الصياغة حبيسة الأوراق أو تضيع فى موجات الهواء، وإنما تتشخص واقعا وفعلا فى سلوك إنسانى يفكر بمقتضاها ويتخيل ويتصور ويخطط ويقيم علاقاته، وإذا قلنا هذا، فإن أهم ما يترتب عليه، هو الإقرار بذلك الترابط الوثيق بين العقيدة الدينية وبين التربية، حيث إن التربية هى تلك العملية الموجهة توجيها قائما على بصر لتحويل الأفكار والمبادىء على المستوى النظرى إلى سلوك على المستوى الفعلى(١) .

ولا شك أن الفكر الإسلامى بروافده المتعددة قد نشأ ونما وترعرع فى رحم عقيدة لها منطلقاتها الأساسية ورؤيتها الخاصة لله والكون والإنسان مما لابد أن تكون له أصداؤه على الآراء المختلفة التى تصدر عن أصحاب الاتجاهات الفكرية مع تباين هذه الأصداء من اتجاه إلى آخر، وبالتالى فإن "العقيدة" إذ تعد (إطارها المرجعى)، فإن الباحث يلزمه قبل أن يعرض لموقف هذه الاتجاهات من عدد من قضايا الفكر التربوى، أن يتلمس خطوط هذا الفكر فى هذا الإطار المرجعى، لا لنضع بين يدى القارىء "معيارا" نقيس به مدى ابتعاد أو اقتراب هذا الاتجاه أو ذاك، هذا المفكر أو ذاك من "الأصل العقيدى"، كلا، وإنما من أجل مزيد من الفهم: لم ذهب هؤلاء هذا المذهب ؟ ولم قالوا ما قالوه ؟ .

إن نفينا الزعم بمعيارية المعالم الرئيسية للفكر التربوى فى الإسلام كما سوف نعرضها إنما يأتى من إقرارنا بأن هذا الذى نعرضه إنما يعبر عن: « فهمنا الخاص » ، ومثل هذا "الفهم الخاص" يتسم بالنسبية المعروفة فى الاجتهاد البشرى، ويعسر أن يتوفر له القدر الكافى من "الموضوعية" التى تبرر لنا اعتباره "معيارا" يقاس عليه .

---

(١) سعيد إسماعيل على دراسات فى التربية الإسلامية، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢ ، ص٤

كذلك فإن هذه المعالم إنما نسوقها لا على سبيل الحصر، فتلك مهمة ينوء بها مثل هذا الفصل، وإنما هى "أمثلة" ليس المهم عددها كثر أو قل، وإنما الذى يهمنا هو ما تحمله من "موقف" وما تعبر عنه من "منهج" و"وجهة" ، إذ بناء على مدى الوعى بهذا، يمكن أيضا فى إطار فهمنا أن نحدد (الموقف) و (الوجهة) إزاء قضايا ومفاهيم أخرى يحفل بها الفكر التربوى عادة، ولم تتح الفرصة لنا كى نبسطها على هذه الصفحات القادمة .

ونحن إذ نقول أن هذه المعالم المختارة من الفكر التربوى فى (الإسلام) فإنما نحدد بالتالى نبعا واحدا هو (القرآن الكريم) بالدرجة الأولى ثم (السنة النبوية) كشارحة ومبينة لما جاء فى القرآن، أما جهد المفكرين ورأيهم فهو موضوع الكتاب كله فى فصوله التالية .

١ – قابلية التعلم والقدرة عليه :

إذا سعت العقيدة، عن طريق الداعين إليها والحاملين لواءها، إلى الترجمة السلوكية، لما تقوم عليه من مبادىء وما ترمى إليه من أهداف وما تتضمنه من مقومات عن طريق العمل التربوى، فإن هذا يقتضى بطبيعة الحال أن تكون "المادة" – أو الموضوع – وهوهنا الإنسان – على درجة عالية من "قابلية التعلم" و "مرونة السلوك" و "الطواعية" .

ومن هنا يقتضى القول بأن عقيدة ما تولى العمل التربوى قيمة عليا وتقديرا مرتفعا، الكشف عن مدى إقرارها وتقديرها لما عليه الإنسان من قدرة على التعلم، ونظرة تواقة إلى المعرفة.

وإذا كان التطور هو قانون الكائنات كلها على هذه الأرض، فإن التعلم سنّة الإنسان، وأكبر دليل على المطاوعة فى سلوكه[(١)]، فالإنسان هو النوع الوحيد على الأرض، وربما فى الكون، الذى يعتمد فى تكيفه بشكل رئيسى على الثقافة التى يتعلمها كل فرد خلال حياته، وينقلها بدوره إلى غيره، ولاسيما اللغة الرمزية، والإنسان يغير بيئته لتتوافق مع "جيناته" عن طريق الثقافة والتكنولوجيا، فيقاوم الطقس مثلا بواسطة الثياب الملائمة، وعن طريق تكييف هواء الأبنية . وهذه هى ميزة جوهرية تفرق الإنسان عن غيره من الكائنات[(٢)] .

---

(١) أحمد صيداوى : قابلية التعلم ، بيروت ، معهد الإنماء العربى ، ١٩٨٦، ص ١٥٧ .

(٢) المرجع السابق ص١٥٨

والقدرة على اكتساب الثقافة و "التثاقف" ضمن الثقافة الواحدة وبين الثقافات خصيصة لاغنى للإنسان عنها بحال من الأحوال، ولا يستتبع ذلك أن تكون تلك القدرة قدرة أحادية وغير منوعة، فالأفراد من البشر يتعاملون مع مواقف متنوعة، متغيرة، ويقومون بأدوار عدة مختلفة، والتعلم يقولب معظم سلوك الإنسان، بينما نجد الأمر خلافا لذلك لدى الحيوانات، فلا يمثل التعلم - مثلا - سوى جزء بسيط جدا، إذا وجد، لدى ذبابة الفاكهة(١) .

وقد شهدنا من الفلاسفة من يذهب إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يعرف شيئا على الإطلاق، وهؤلاء هم أصحاب مذهب الشك Scepricism ، وهم يمتنعون عن إصدار الحكم تماما، ومنهم على سبيل المثال أركسيلاوس Arcezilaws ، وهو أول من ذهب إلى أن الحكيم هو من يمسك عن إبداء رأيه فى أى موضوع يعرض له ويتوقف عن إصدار الحكم، وأيضا كارنيادس Carneads ، وبيرون Pyrron ، وأناسيداموس Aenesidemus وسكتوس إمبريقوس S . Empericu (٢) .

وهناك أصحاب الشك المنهجى، أى الذين يتخذون من الشك نقطة بداية يسيرون منها إلى اليقين، ومن أمثال هؤلاء الفلاسفة رينيه ديكارت R . Descartes فى القرن السابع عشر، وإدموند هوسرل E . Husserl فى القرن العشرين (٣) ، وهناك أيضا، اليقينيون، أو القطعيون، أو الدوجماطيون، وهم أصحاب النزعة التوكيدية أو القطعية .

وإذا أردنا أن نعرف موقف العقيدة الإسلامية من مدى قابلية الإنسان للتعلم وإمكان المعرفة، نجد أمامنا تفسيرا جديدا للدكتور زكى نجيب محمود لكلمة (اقرأ) وهى أول كلمة نزلت من القرآن الكريم، فمن الأحرف التى تتكون منها كلمة (اقرأ)، استخرج مفكرنا كلمة :أرق" وكلمة "أقر" ثم يعود لينظر إلى علاقتها بالكلمة الأصلية (٤) .

---

(١) المرجع السابق . ص١٥٩

(٢) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٦ ، ص٢٣٤ .

(٣) Flew, An Introduction To Western Philosophy, The Bobbs, Merill, N.y1971, P. S17

(٤) زكى نجيب محمود رؤية إسلامية، القاهرة / بيروت / دار الشروق، ١٩٨٧، ص٢٩

فبالنسبة لكلمة (أرق) نجد لها علاقة وثيقة بالحياة، ذلك أن الذى يتأرق هو الكائن الحى على وجه العموم، والإنسان على وجه الخصوص . أما كلمة "أقر" فتظهر قيمة معناها من أن الأرق إذا كان اضطرابا، فلابد أن يسعى الإنسان بعده إلى استقرار عندما تشبع الحاجة[١] .

فإذا عدنا إلى (اقرأ) رأينا فى معناها ذلك العمق الذى ظهر من النظر إلى شقيقتيها السالفتين، ففى فطرة الإنسان التى خلق عليها، حاجة حيوية لأن (يعرف) ما استطاع عما حوله، وعما فى نفسه، فتلك المعرفة عند الإنسان، ليست للزينة، أو للمفاخرة، بل هى لحياته ضرورة كضرورة الهواء يتنفسه، والماء يشربه، والطعام يأكله . فإذا لم يشبع الإنسان من فطرته تلك حاجتها من المعرفة، "تأرقت" نفسه لذلك النقص الذى يحد من إنسانيته، بل يحد من قدرته على الحياة . وأما إذا أشبع تلك الحاجة "أقر" بذلك نوازع نفسه ووسيلته إلى تلك المعرفة التى هى من حياته بمثابة القلب والصميم، أن "يقرأ"، ومن هنا كان أول الوحى هو :" اقرأ" [٢] .

والذى يرجع إلى القرآن الكريم والسنة النبوية وإلى التراث الإسلامى يجد عددا من الأدلة والشواهد التى تؤكد الاعتراف بإمكانية تغيير سلوك الإنسان وتغيير عاداته ومهاراته واتجاهاته، بل بضرورة هذا التغيير أحيانا . والتغير الذى يحدث فى سلوك الإنسان وكيانه لايحدث تلقائيا لمجرد حوافز مادية داخلية، بل يحدث نتيجة لعملية التعلم التى تصحب الإنسان منذ ولادته إلى مماته أو نتيجة للتفاعل المختار المستمر بين القوى الداخلية للإنسان وبين عوامل الثقافة والحضارة والبيئة الطبيعية والاجتماعية التى يعيش فيها الإنسان[٣] يقول الله عز وجل : "إنا هديناه السبيل، إما شاكرا وإما كفورا"[٤] . وقال : "ونفس وما سواها* فألهمها فجورها وتقواها* قد أفلح من زكاها* وقد خاب من دساها"[٥]، وقال : "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لاتعلمون شيئا" [٦] .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٦٠

(٢) المرجع السابق ، ص ص ٣١ ، ٣٢

(٣) عمر محمد التومى الشيبانى : فلسفة التربية الإسلامية ، طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، ١٩٨٣ ، ص١١١

(٤) سورة الإنسان / ٣

(٥) سورة الشمس / ٧

(٦) سورة النحل / ٧٨

وقول الإمام على رضى الله عنه لولده الحسن " إنما قلب الحدث كالأرض الخالية، ما ألقى فيها من شيء قبلته، فبادرتك بالأدب قبل أن يقسو قلبك ويشتغل لبك" (١) .

ولأن (العقل) هو الأداة الرئيسية فى التعلم، نجد احتفاء ملحوظا به فى الإسلام، وعلى هذا نرى أن الفعل (عقل) قد استعمل فى القرآن الكريم، إما بمعنى الفهم والإدراك والعلم، وإما بمعنى التمييز بين الخير والشر وإمساك النفس من الأمور القبيحة . وفى جميع هذه المواضع يلح القرآن الكريم إلحاحا لاتخطئه عين على استعمال العقل وعلى الفهم والتمييز بين الخير والشر (٢) .

أما فى السنة النبوية، فقد جاء فى بعض أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ألفاظ دالة على العقل مثل (الحلم)، وأحاديث أخرى تدل على فضل العقل، دون أن تستخدم هذه اللفظة أو مشتقاتها، مثل قوله عليه الصلاة والسلام (٣) : "إن القلم رفع عن ثلاثة : عن المجنون حتى يفيق، وعن الصبى حتى يدرك، وعن النائم حتى يستيقظ" ، فهذا الحديث الشريف يعفى من لاعقل له ومن كان عقله غير ناضج من تحمل المسؤولية الكاملة عن السلوك غير السوى لأن المؤاخذ هو العاقل فقط (٤) .

على أن بعض الفرق الإسلامية – كالمعتزلة والفلاسفة المتأثرين بالفلسفة اليونانية، نسبوا إلى العقل من القدرة أكثر مما حدده له الشرع أو وصفوه بصفات لم يأت بها الشرع، وقد وضعوا أو حرفوا أحاديث لتؤيد ما ابتدعوه، مما دعا أصحاب الحديث الجامدين إلى نفى كل حديث نبوى ورد فى العقل على الإطلاق دون تمييز الصحيح من الموضوع، وقد كانوا فى نفيهم المطلق هذا مخطئين، فقد وردت عن الرسول صلوات الله عليه أحاديث فى العقل ثابتة وصحيحة (٥) .

---

(١) محمد تقى فلسفى : الطفل بين الوراثة والتربية ، تعريب وتعليق فاضل الحسينى الميلانى " ، النجف الأشرف (العراق) ،ج١ ، ١٩٦٩، ص ص ٢٣٣-٢٣٤

(٢) صلاح الدين المنجد : الإسلام والعقل على ضوء القرآن الكريم والحديث الشريف، ببيروت، دار الكتاب الجديد، ١٩٧٤ ، ص١٨

(٣) صحيح البخارى ، بيروت ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ١٩٨١، ج٦ ، ص١٦٩

(٤) عبد الرحمن صالح عبد الله ابن الجوزى وتربية العقل ، مكة المكرمة شركة مكة للطباعة والنشر ، ١٩٨٦ ، ص١٩

(٥) صلاح الدين المنجد ، ص٦٠

ولطالما سخر القرآن الكريم ممن حبسوا عقولهم عن التفكير، وغلوها عن العمل، فضلوا عن الاهتداء إلى الحق والخير، وعموا عن التبصر فى شئون الكون، وعطلوا أسمى هبة منحهم الله إياها، فهم صورة أناسى، لاحقيقة، لأنهم بتعطيلهم عقولهم وحبس تفكيرهم صاروا كالأنعام أو أضل سبيلا[1] .

ويتردد فى القرآن الكريم الاستهزاء بالذين يعمون عن مظاهر قدرة الله فيما خلق بالأرض والسماء، ولو أنهم نظروا وفكروا لأيقنوا بوحدانيته وقدرته، وقال سبحانه وتعالى على لسان إبراهيم عليه السلام "قال أفتعبدون من دون الله مالا ينفعكم شيئا ولا يضركم ؟ أف لكم ولما تعبدون من دون الله، أفلا تعقلون"[2]، وقال كذلك "أفلم يسيروا فى الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها، أو آذان يسمعون بها ، فإنها لاتعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التى فى الصدور "[3] .

وفى قوله عز وجل " الرحمن * علم القرآن * خلق الانسان * علمه البيان "[4]. إشارة واضحة إلى اختصاص الإنسان "بالبيان" الذى لايقف عند مجرد النطق الصوتى، ففى النطق الصوتى تشاركه كثير من الكائنات الحية الأخرى، وإنما يتسع مفهوم ذلك الاختصاص، فيشمل انفعال الإنسان بالبيان وتذوقه إياه، وإدراكه لدافعه المسيطر على منافذ التأثير والوجدان، وهو أداته فى التعبير المبين، ووسيلته إلى ممارسة قدرته على التفكير وأهليته للتعلم التى استحق بها أن يكون خليفة فى الأرض [5] .

وعندما سألت الملائكة الله سبحانه كيف يفضل آدم عليها ويجعله فى الأرض خليفة مع أن الملائكة تسبح بحمده وتقدس له، كان الجواب أن الله فضل آدم بالعلم، قال تعالى : "قال إنى أعلم ما لاتعلمون * وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين* قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك إنت العليم

---

(١) أحمد محمد الحوفى : القرآن والتفكير ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، سلسلة دراسات فى الإسلام ، العدد (١٧٠) مايو ١٩٧٥ ، ص٩٦

(٢) الأنبياء / ٦٦ - ٦٧

(٣) الحج / ٤٦

(٤) الرحمن / ١ - ٤

(٥) عائشة عبد الرحمن : مقال فى الإنسان ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٩ ، ص٤٨

الحكيم * قال   ياآدم أنبئهم بأسمائهم فلما أنبأهم بأسمائهم قال : ألم أقل لكم إنى أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون " [1] .

وللفقهاء آراء شتى فى المراد بالأسماء، وكلها ترتبط بحرفية اللفظ، فهى أسماء الملائكة أو أسماء كل المخلوقات، ومن أمثلة أقوالهم فى ذلك قول زيد بن أسلم، أن آدم قال: أنت جبريل . . أنت ميكائيل . . أنت إسرافيل، حتى عدد الأسماء كلها حتى بلغ الغراب[2] .

وهذه كلها تفسيرات لاتشفى الغلة، والصواب - فيما نظن - أن الله ألقى فى صدر آدم شيئا من علمه، ووصفه بذلك عن طريق العلم، ودفعه إلى طلب العلم دال أن العلم هو الطريق إلى معرفة الله، وهذا الطريق هو الدين .

وإذا كان الله قد مكن آدم من القدرة على العلم والاستعداد للتعلم، فبالوراثة أودع نسله الكرام مثل هذا الاستعداد، ومن يعرف الأسماء يعرف المسميات، مهما تختلف مدلولاتها باختلاف (اللغات) وتتنوع تبعا لتنوع الأجيال والحضارات، وأن فى التعبير "بالأسماء" لعلامة على وجود مسمياتها، ولاريب أنها كلها لم تكن موجودة فى طور البشرية الأولى، وإنما "وجدت" أو "أوجدت" بالتدريج مع تعاقب الأطوار، وهذا يؤكد أن فى تعليم آدم الأسماء كلها تصريحا بوراثة بنيه (استعدادا) لمعرفة شاملة لكل الحقائق، وفاعلية مطلقة فى كل الميادين وقدرة لاحد لها على وضع المصطلحات لكل ما يجدونه أو يوجدونه فى أصالةوإبداع[3] .

والتعليم هو أعظم مظاهر (قوة الإنسان) التى أشار إليها القرآن الكريم فى وصفه الموجز للمراحل الكبرى فى النمو الإنسانى التى تتناولها بالتفصيل "آمال صادق وفؤاد أبوحطب"[4] ، يقول الله تعالى "الله الذى خلقكم من ضعف ثم جعل من بعد ضعف قوة، ثم

---

(١) البقرة ٣٠ - ٣٣

(٢) حسين مؤنس : الإسلام حضارة ، جدة ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ١٩٨٣ ، ص٩٧

(٣) صبحى الصالح : القيم الإسلامية والتقدم العلمى والتكنولوجى ، مجلة الفكر الإسلامى ، بيروت السنة الخامسة ، العدد الخامس ، مايو ١٩٧٤ ، ص ص١٥ - ١٦

(٤) آمال مختار صادق ، فؤاد أبو حطب ، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين ، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧

جعل من بعد قوة ضعفا وشيبة يخلق ما يشاء وهو العليم القدير" [١] والقوة هنا هى تنمية للإنسان مستمرة متصلة بالتعليم والتعلم، وقد استند المؤلفان فى هذا التفسير إلى تناول القرآن للهرم والشيخوخة (مرحلة الضعف الثانى) على أنها مرحلة اضمحلال القدرة على التعلم التى تنتكس بالمعمرين إلى مرحلة الطفولة (وهى مرحلة الضعف الأول) [٢]، وفى ذلك يقول الله تعالى : "ثم نخرجكم طفلا لتبلغوا أشدكم ومنكم من يتوفى ومنكم من يرد إلى أرذل العمر لكى لايعلم من بعد علم شيئا " [٣] .

٢ - الترغيب فى التعلم :

والإيمان بأهمية التعلم كهدف من الأهداف الأساسية التى يسعى الأفراد والمجتمعات إلى بنائها وتكوينها من وراء تربيتهم وتعليمهم، وكأداة من أدوات التقدم والرقى للفرد والمجتمع على السواء، وكخطوة أساسية نحو بناء المهارة والاتجاه المرغوب بناؤهما فى نفس الفرد ونحو بناء نهضة تقنية وصناعية صالحة فى المجتمع مبدأ أساسى فى تربية الإسلام. فما كان لشخص أن يبنى لنفسه مهارة أو قدرة عملية فى مجال معين دون أن تكون له معرفة بأصولها النظرية، وما كان له أن يكون اتجاها إيجابيا نحو موضوع أو شىء ما دون أن تكون له معرفة بهذا الشىء أو الموضوع، فالميل أو الاتجاه الإيجابى فرع من المعرفة، ومن جهل شيئا لايميل إليه عادة، وصدق من قال : "ومن جهل شيئا عاداه"، وهكذا يمكن القول بالنسبة للمجتمع، حيث إنه لا يمكن لأى مجتمع من المجتمعات أن يحقق التقدم الاقتصادى والاجتماعى والصناعى والسياسى المنشود إلا إذا توفر له الرصيد الوافر من المعرفة النافعة فى شتى مجالات المعرفة والعلم . وبقدر تقدم المجتمع معرفيا وعلميا يكون تقدمه فى مجالى الاقتصاد والسياسة وفى المجالات الأخرى للحياة [٤]

وقد أجمع علماء أصول الفقه على ضرورة توفر العلم للإنسان ليصح عليه التكليف بالواجب، ومن ثم نجدهم قد رفعوا التكليف عمن لم يصل سن البلوغ، على أساس أنه لم

---

(١) الروم / ٥٤

(٢) فؤاد ابو حطب . نحو وجهة إسلامية لعلم النفس ، بحث مقدم الى ندوة علم النفس التى نظمها المعهد العالى للفكر الإسلامى (واشنطن) مع الجمعية العربية للتربية الإسلامية ، القاهرة ١٩٨٩ ، ص٨٤

(٣) الحج / ٥

(٤) عمر محمد التومى الشيبانى . فلسفة التربية الإسلامية ، ص ١٨٤

يكتمل نموه بعد، وبالتالى لم يتوفر له نضج العقل الذى يعتبر الأداة الصحيحة لتحصيل العلم، ومن ثم لم يتوفر فيه شرط العلم، ولذلك أسقط التكليف للسبب نفسه عن المجنون، كما أشرنا، وهو فاقد العقل، وكذلك البهيمة والجماد، وتفسير ذلك عندهم أن التكليف مقتضاه الطاعة والامتثال، ولا يمكن ذلك الا بقصد الامتثال، وشرط القصد، العلم بالمقصود، والفهم للتكليف، فكل خطاب، متضمن للأمر بالفهم، فمن لا يفهم، كيف يقال له افهم، ومن لا يسمع الصوت كالجماد، كيف يكلم، وإن سمع الصوت كالبهيمة ولكنه لايفهم، فهو كمن لا يسمع، ومن سمع ءقد يفهم فهما ما لكنه لا يعقل، كالمجنون وغير المميز فمخاطبته ممكنــة، لكن اقتضاء الامتثال منه مع أنه لا يصح منه قصد صحيح، غيــر ممكن[1].

ولذا فقد بدأ الإسلام إصلاحاته مبكرا بمعالجة الأمية فى أول ما بدأه من معالجة شؤون المسلمين، وقد اعتبر (الأمية) منكرا، ونادى "بإيجاب العلم" حيث قال عليه الصلاة والسلام "طلب العلم فريضة على كل مسلم" إذ من المعلوم أن العرب حين فاجأتهم دعوة الإسلام، كانوا فى كثرتهم الكاثرة أميين لا يقرءون ولا يكتبون، ولما وقع فى أيدى المسلمين بعض الأسرى من رجال قريش فى غزوة بدر جعل رسول الله صلى الله عليه وسلم فدية الكثيرين منهم تعليم الأميين من المسلمين، وفرض على كل أسير تعليم عشرة من المسلمين، وكان ذلك فكاكا له من الأسر، وضرب لنا عليه الصلاة والسلام بذلك مثلا لم يسبقه أحد إليه لا من قبل ولا من بعد فى العناية بنشر العلم [2] .

وقد خرج صلى الله عليه وسلم ذات يوم فرأى مجلسين: أحدهما فيه قوم يدعون الله عز وجل ويرغبون إليه، وفى الثانى جماعة يعلمون الناس، فقال : (أما هؤلاء فيسألون الله فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم، وأما هؤلاء فيعلمون الناس، وإنما بعثت معلما) . ثم عدل إليهم وجلس معهم . وحسبنا أيضا أن تَعَلُّمَ العلمِ فى نظر الرسول الكريم قوام الدنيا وقوام الدين، حيث قال (من أراد الدنيا فعليه بالعلم ، ومن أراد الآخرة فعليه بالعلم، ومن أرادهما معا فعليه بالعلم)، وقال أيضا : (الناس رجلان : عالم ومعلم ، ولا خير فيما سواهما) [3].

---

(١) عبد الحي محمد قابيل : المذاهب الأخلاقية فى الإسلام ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ ، ص٤٧ .

(٢) محمد معروف الدواليبى : موقف الإسلام من العلم ، بيروت، دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٩ ، ص٣٢

(٣) عن : محمد عطية الابراشى : التربية الإسلامية ، القاهرة ، عيسى البابى الحلبى ، ١٩٦٩ ، ص٥٥

والتعلم فى الإسلام ليس مقصورا على فترة الطفولة، وإنما هو مستمر استمرار الحياة، بل إن هذه الاستمرارية، من مستلزمات الإسلام، وبيان ذلك كما يلى:[1] .

أ - أن ثبات مبادىء الإسلام وتعاليمه مع ما يقابله من تطور ظروف الحياة والتعامل مع الناس، كل ذلك يدعو إلى معالجة النفس البشرية على ضوء تعاليم الإسلام، وإيجاد حكم لكل ظرف طارىء، وهذا يعنى الاستمرار فى طلب العلم والرجوع إلى مراجعه مدى الحياة .

ب - أن حفظ العلم آفته النسيان، لذلك يجب دوام مذاكرته وعرضه على الآخرين. وقد ورد فى هذا عدد من الأحاديث نذكر منها ما جاء عن أبى موسى الأشعرى عن النبى صلى الله عليه وسلم : "تعاهدوا القرآن، فوالذى نفس محمد بيده لهو أشد تفلتا من الإبل فى عقلها" . متفق عليه . وعن ابن عمر رضى الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : " إنما مثل صاحب القرآن كمثل الإبل المعقلة إن عاهد عليها أمسكها وإن أطلقها ذهبت" [2] . متفق عليه .

ومفهوم العبادة فى الإسلام لا يقتصر على الصلة بين الانسان وربه وإنما يتضمن معانى أوسع نطاقا تمتد إلى مختلف جوانب الحياة تحقيقا لوظيفة الإنسان كخليفة الله على الأرض، وهنا تأتى قيمة العلم كطريقة لتحقيق العبادة بهذا المعنى الشامل [3] . فالتعرف على آيات الله فى خلقه تؤدى إلى توثيق صلة الإنسان بربه كما تؤدى به أيضا إلى معرفة خصائص هذه المخلوقات للانتفاع بها فى عمارة الكون الذى استخلف فيه . هكذا يصبح معنى العبادة الواجبة على الإنسان فى الإسلام" هى السير فى الطريق التى تؤدى إلى تحقيق خلافته عن الله فى الأرض . ومن لوازم هذا - بعد الإيمان بالله - الضرب فى الأرض والتعاون مع الغير وأداء الواجب، والمحافظة على حقوق الآخرين" [4] .

ويعسر على الإنسان أن يحقق هذا المعنى للعبادة دون تعلم !

---

(١) عبد الرحمن النحلاوى : التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة ، بيروت ، المكتب الإسلامى ، ١٩٨٨ ، ص٦٧

(٢) عن المرجع السابق ، نفس الصفحة .

(٣) فؤاد أبو حطب . نحو وجهة إسلامية لعلم النفس، ص ٨٨

(٤) أحمد إبراهيم مهنا : الإنسان فى القرآن الكريم ، القاهرة ، مجمع البحوث الإسلامية ، ١٩٧١ ، ص٩٢

وقد عدّ الله عز وجل الحصول على "الحكمة" (خيرا كثيرا) ومن المفروض مادام الأمر كذلك أن يسعى الإنسان جادا فى طلبها وتعلمها : "يؤتى الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتى خيرا كثيرا"[1] ، وقد قال القرطبى فى معنى الحكمة أنها: الإصابة فى القول والعمل، حكمة العقل فى الدين، معرفة بدين الله والفقه فيه والاتباع له، أصل الحكمة ما يمتنع به عن السفه"[2] .

وفسرها أحد علماء اللغة بأنها " معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم"، وفسرها واحد آخر بأنها "العدل فى القضاء والعلم بحقائق الأشياء على ما هى عليه والعمل بمقتضاها" .

والحقيقة أن الحكمة تتضمن معظم تلك المعانى التى ذكرها العلماء، ولكن المعانى التى نخصها بالذكر هنا هى أن الحكمة علم على العلم الذى يتناول معرفة قيم الأشياء وقيم المبادىء الإسلامية ومعرفة ماهو ممكن تحقيقه وما هو غير ممكن تحقيقه بقدرتنا واختيارنا، ومعرفة أسرار الموجودات والمقاصد من إيجادها وخلقها على ذلك النحو دون آخر، ومعرفة ما هو أفضل فى كل شىء وفى كل سلوك فى الميادين المختلفة والعمل بموجب تلك المعرفة اليقينية الراسخة وتحكيم العقل والإرادة الدينية وتطبيق العلم فى المشكلات والقضايا[3] .

وعندما اشتد الرخاء فى العالم الإسلامى، جاء معه حب النعيم والرفاهية، وصاحب هذا وذاك أيضا ميل إلى المعرفة والبحث عن الحقيقة الذى يعد أنبل المطالب وأرقاها . ويؤكد هذه الحقيقة بصورة جلية تماما، التعليم فى عصر بغداد الذهبى، لقد رأينا من قبل، تأسيس مدارس لتعليم القرآن فى بلاد العرب والولايات فى زمن الخلفاء الأول، وفى عهد العباسيين نرى انتشار تلك المدارس كالشبكة فى أرجاء دولة الخلافة، وربما كان الأساس فى مواد التعليم إذ ذاك ، هو نفس الأساس الذى يجرى عليه العمل اليوم فى مكاتب تحفيظ القرآن، ودرس الطالب غالبا، إلى جانب ذلك، النحو، كما تعلم الطلبة فى مشرق الدولة الخط الحسن[4] .

---

(١) البقرة / ٢٦٩

(٢) مقداد يالجن : جوانب التربية العقلية والعلمية فى الإسلام، مجلة المسلم المعاصر ، العدد ٣١ ، ص٦٤

(٣) المرجع السابق ، ص٦٥

(٤) سعيد إسماعيل على : بحوث فى التربية الإسلامية ، القاهرة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧ ، ص ٥٣ .

وظهر نوع من المدارس الإلزامية دون حافز من الدولة، والتحق الأفراد بالمدرسة فى سن السادسة، وشاركهم البنات، وتمتع فيها الغنى والفقير على السواء بنفس الحقوق والامتيازات . ويدفع الجمهور أجور المعلمين، ولدينا نصوص طريفة تصف لنا كيف اتفق الآباء مع المعلمين على تخريج أبنائهم فى المدرسة قبل غيرهم . ويدل ظهور معاهد التعليم العالى التى كثرت بعد ذلك على أن جهود هذه المعاهد الأولية قد أتت أكلها، على أنه توجد مدارس متوسطة، أى مرحلة تجهيزية تؤهل لدخول المعاهد العالية ثم إن كل من وجد نفسه بعد الفراغ من الكتاب غير أهل لتلقى العلم فى المعاهد العالية، اجتهد فى أن يعلم نفسه حتى يصل إلى ذلك المستوى العالى [(١)] .

ولعل من أهم المظاهر ذات الدلالة، ما كان شائعا من "الرحلة" سعيا وراء المعرفة وطلبا للعلم من مظانه سواء من الكتب أو العلماء، حتى لقد احتل موضوع "الرحلة" موقعا هاما فى الأدب التربوى بيانا لأهميته وشروطه وآدابه .

وقد استجاب الطلاب المسلمون للدعوة إلى الرحلة فى طلب العلم، وهبوا يسافرون لطلبه، فى عهد كان السفر فيه شاقا والرحلات مجهدة، إذ لم تكن هناك طرق معبدة، ولا قوافل منتظمة، ولكن الطلاب لم يأبهوا بعناء ولم يخشوا جهدا، بل خرجوا فرادى وجماعات يسعون فى عزم قوى، ومثابرة فائقة، وبدا لهم ذلك العالم الإسلامى المترامى الأطراف وكأنه قطر واحد، وندر أن أحس عراقى بمصر، أو أندلسى بالشام أنه غريب[(٢)] .

وكانت قيمة الطالب فى نظر الناس تتناسب مع ما قام به من رحلات لطلب العلم، ومع عدد المدرسين الذين تلقى عنهم، وكل هذه الظروف شجعت الطالب، أو قل دفعته دفعا ليتلقى أفانين من العلم فى أى من بقاع الأرض. ولم تكن هذه الحماسة مقصورة على طلاب العلوم الدينية، ولكنها شملت أيضا طلاب الدراسات اللغوية والفلسفية والطب وغيرها . وقد تحدث "نيكلسون"Nicholson عن هذه الرحلات حديثا طريفا حيث قال "وكان جلة الباحثين وطلاب العلم يرحلون فى حماسة ظاهرة عبر القارات الثلاث ثم يعودون

---

(١) ى . هل : الحضارة العربية ، ترجمة إبراهيم أحمد العبوى، دار الهلال سلسلة كتاب الهلال (٣٤٢) ، يونية ١٩٧٩ ، ص١٠٩

(٢) أحمد شلبى : تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة، النهضة المصرية ، ١٩٦٦، ص ٣١٨

إلى بلادهم كما يعود النحل محملا بالعسل الشهى، ثم يجلس هؤلاء الباحثون فى بلادهم ليرووا شغف الجماهير التى كانت تنتظر عودتهم لتلتف حولهم فينالوا من علومهم ومعارفهم زادا وخيرا عميما، كما كان هؤلاء الباحثون يعكفون أحيانا على تدوين ما جمعوا وما سمعوا ثم يخرجون للناس كتبا هى بدوائر المعارف أشبه، مع نظام رائع وبلاغة عذبة"[1].

وإن دراسة الشروط التى ذهب المفكرون العرب الإسلاميون إلى ضرورة توافرها فيمن يتولى السلطة وقيادة الدولة تظهرنا على جانب آخر، وهو أن تحقيق هذه الشروط، إنما هو أمر يناط بمدى توفر العلم ومدى ازدهار التعليم[2] :

بل إن شرطا رئيسيا من هذه الشروط لا يتطلب فقط العلم، بل إنه هو نفسه، ذلك أن جميع فقهاء الإسلام يتشددون فى اشتراط صفة العلم والمعرفة فى الخليفة الحاكم، ويقول طباطبا[3] . والفاضل من طلاب الرئاسة هو الذى يكون مطبوعا على المعرفة مخلوقا فيه صحة التمييز ومكتسبا للعلم بما جرى فى الدنيا من تصاريف الدهور . . . . وينبغى أن يكون ذا روية عند اشتباه الآراء وعزيمة عند اختلاف الأهواء" . ويؤكد ابن حزم على ضرورة أن يكون الإمام عالما بما يخصه من أمور الدين من العبادات والسياسة والأحكام .

وقد أفاض الماوردى فى شرح هذا الشرط الهام[4]، فقد ذهب إلى أن العلم عصمة الملوك والأمراء ومعقل السلاطين والوزراء، لأنه يمنعهم من الظلم، ويردهم إلى الحلم ويصدهم عن الأذية، ويعطلهم عن الرعية، وكما أن الملك الحازم لا يتم حزمه إلا بمشاورة الوزراء والأخيار، كذلك لا يتم عدله إلا باستفتاء العلماء الأبرار . وعلى الحاكم أن يكون محبا للعلم والعلماء، وإذا لم يكن الإمام فقيه النفس، أضاع حقوقا كثيرة على أصحابها. وغاية الشريعة مصالح العباد والمعاد، وذلك يوضح ضرورة توافر الحكمة والعلم بالشرائع والسنن فى رئيس الأمة . وإذا كان الحاكم محبا للعلم والعلماء، تأكدت بذلك منزلته فى قلوب الرعية، وعلَتْ مكانته، وهذا دليل على إنسانيته كحاكم . وعلى أن أفضل ما فى الناس

(١) عن المرجع السابق . ص٣٢٠

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الفكر التربوى العربى الإسلامى، تونس، ١٩٨٧، ص٧٤٩

(٣) صلاح الدين بسيونى رسلان الفكر السياسى عند الماوردى ، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ ، ص١٤١

(٤) المرجع السابق ، ص ١٤٠

عموما، وفى السلطان خصوصا، محبة العلم والتشوق إلى استماعه والتقرب لحملته فإن ذلك دليل على قوة الإنسانية، ومن أعظم ما يتحبب به إلى الرعية "[١] .

ويتخذ القرآن أساليب بلاغية متنوعة فى دعوة الإنسان للنظر فى آيات الله ومطالعتها وتدبرها والتعلم من خلال ذلك، يصنفها بعض الباحثين إلى فئات ثلاث [٢] .

أ - الأمر المباشر، ومن ذلك قوله تعالى : "قل انظروا ماذا فى السموات والأرض وما تغنى الآيات والنذر عن قوم لا يؤمنون " [٣]

ب - الحض الجميل، ومن ذلك قوله سبحانه : "أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت * وإلى السماء كيف رفعت * وإلى الجبال كيف نصبت * وإلى الأرض كيف سطحت [٤] "

ج-التقرير القاطع : ومن ذلك قوله عز وجل : " أولم ينظروا فى ملكوت السموات والأرض، وما خلق الله من شىء، وأن عسى أن يكون قد اقترب أجلهم، فبأى حديث بعده يؤمنون" [٥] .

٣ - الأهداف التربوية

وتعتبر الأهداف التربوية، الدعامة الحقيقية التى ينبنى عليها العمل التربوى، فهى واسطة بين طرفين : الأول : العقيدة التى يؤمن بها المجتمع، ونظرته للحياة ومكوناتها المنبثقة من هذه العقيدة . الثانى : المكونات الأساسية للعمل التربوى، وهى تشكل همزة الوصل بين الاثنين، لأنها تعمل على ترجمة أهداف العقيدة، إلى سلوك واقع فى الحياة العامة، ومن ثم فهى تتصف بعدة صفات، ذات طبيعة خاصة، تتحدد وتتشكل طبقا للمذهب التربوى، والاتجاهات السائدة فى الفكر التربوى [٦] .

والهدف العام للتربية والتعليم فى الإسلام، والذى يمكن أن يتفرع عنه العديد من

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٤٢

(٢) فؤاد أبو حطب : نحو وجهة إسلامية لعلم النفس ، ص٩١ .

(٣) يونس / ١٠١

(٤) الغاشية / ١٧ - ٢٠

(٥) الأعراف / ١٨٥

(٦) على خليل مصطفى أهداف التربية الإسلامية المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حلبى ، ١٩٨٧، ص١٥

الأهداف الجزئية، أن يصبح الإنسان عابدا [1] ، وتتعدد آيات القرآن الكريم فى هذا الشأن، نسوق منها على سبيل المثال، قول الله عز وجل .

- "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون * ما أريد منهم من رزق وما أريد أن يطعمون * إن الله هو الرزاق ذو القوة المتين"[2]

- "يأيها الناس اعبدوا ربكم الذى خلقكم والذين من قبلكم لعلكم تتقون" [3] .

- "وما أرسلنا من قبلك من رسول إلا نوحى إليه أنه لا إله إلا أنا فاعبدون"[4]

- "ولقد بعثنا فى كل أمة رسولا أن اعبدوا الله واجتنبوا الطاغوت "[5]

وهكذا خلق الله الناس جميعا لعبادته، وأرسل الرسل جميعا إليهم ليأمروهم بعبادته سبحانه وتعالى ، ومن ثم فعليهم أن يتعلموا ما يعينهم على عبادة الله سبحانه وتعالى[6] .

ومفهوم العبادة فى الإسلام مفهوم واسع شامل، لا يقتصر على أداء الشعائر التعبدية فحسب، بل يشمل نشاط الإنسان كله من اعتقاد وفكر وشعور وتصور وعمل مادام الإنسان يتوجه بهذا النشاط إلى الله ويلتزم فيه شرعه، ويسير على منهجه، ومن ثم يمكن الاطمئنان إلى قيام الأضلاع الثلاثة لمثلث "الإنسان الصالح" الذى تستهدف التربية الإسلامية تكوينه، هذه الأضلاع التى تتمثل فى [7] :

- تنظيم علاقة الإنسان المخلوق بالله الخالق .

---

(١) عبد الفتاح جلال . من الأصول التربوية فى الإسلام ، سرس الليان، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، ١٩٧٧ ، ص٧٩

(٢) الذاريات / ٥٦ - ٥٨

(٣) البقرة / ٢١

(٤) الأنبياء / ٢٥

(٥) النحل / ٣٦

(٦) من الأصول التربوية فى الإسلام ، ص٨١

(٧) محمد سلام مدكور التعليم فى الإسلام ، ماضيه وحاضره ، مكة المكرمة، المركز العالمى للتعليم الإسلامى، ١٩٨٣ ، ص ١٧

- تنظيم علاقة الإنسان بنفسه .

- تنظيم علاقة الإنسان بغيره من أفراد النوع الإنساني .

وهذه الأركان الثلاثة يجمعها القرآن الكريم في مثل قول الله عز وجل في آية واحدة[1]:

- "وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة . . . " .

- "ولا تنس نصيبك من الدنيا، وأحسن كما أحسن الله اليك" .

- "ولا تبغ الفساد في الأرض، إن الله لا يحب المفسدين " .

وعلى ذلك فإن عمارة الأرض وتسخير ما أودع الله فيها من ثروات وطاقات وابتغاء ما بثه على ظهرها من أرزاق، وما يلزم لذلك من التعرف على سنن الله في الكون، والعلم بخواص المادة، وطرق الاستفادة منها في خدمة العقيدة ونشر حقائق الإسلام، وتحقيق الخير والفلاح للناس، كل ذلك يعد عبادة يتقرب بها العلماء والباحثون إلى الله، وطاعة يثاب عليها الناظرون في الكون والمكتشفون للقوانين التي تربط بين أجزائه ، والمستنبطون لوسائل تسخيرها لخير الناس ومنفعتهم . وإذا كان الأمر على هذه الصورة في المفهوم الإسلامي للعبادة وكان هدف التعليم في نظر الإسلام هو تنشئة ذلك الإنسان العابد لله على المعنى الشامل للعبادة، فيجب أن يحقق التعليم أمرين[2] ، أحدهما يعرف الإنسان بربه ليعبده اعتقادا بوحدانيته وأداء لشعائر عبادته، وتطبيقا لشريعته والتزاما لمنهجه وتسخير ما خلق الله فيها لحماية العقيدة ، والتمكين لدينه في الأرض امتثالا لقوله تعالى "هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها" [3].

ولقد شاء الله تعالى أن تكون العلاقات والأسباب والغايات المتبادلة بين مفردات الخلقية هي مادة هذا التسخير، وبدونها لا يكون للتسخير جدوى ولا معنى[4] ، فلو كان

---

(١) القصص / ٧٧

(٢) المملكة العربية السعودية، المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي، ١٩٧٧، مكة المكرمة، توصيات المؤتمر ، ص٢

(٣) هود / ٦١

(٤) المعهد العالمي للفكر الإسلامي · إسلامية المعرفة ، ١٩٨٦ ، ص ٨٨

الإنسان لا يستطيع الاعتماد على الأسباب لإحداث نتائجها، أو كانت الوسائل غير صالحة للتوصل إلى الغايات، لأصبح الإنسان كائنا سلبيا ويفقد اهتمامه بالكون وعلاقات الكون، ولكف عن أية محاولة لإعماره والسعى بالصلاح فى مناكبه وبذل الجهد فى منافعه وإقامة الأنماط الحياتية الصالحة التى أودعها الله نظرة الإنسان وحث الوحى على طلبها وأرشد إلى السبل التى تؤدى إليها، وما دمت مكلفا فإنك مستطيع . . . . هذا المبدأ الذى ينسب إلى "كنط" والذى يعد أول مبادىء "ميتافيزيقا الأخلاق" يعتبر مسلمة بديهية إسلامية عبر عنها القرآن الكريم بقوله عز وجل "لايكلف الله نفسا إلا وسعها"[1] وبدون هذه النتيجة الضمنية الضرورية يصبح العالم إما جامدا عديم الحركة والتغير، وإما عالما للمجانين، وهو على وجه القطع ليس عالم الجمود ، وهو على وجه القطع يجب ألا يكون عالم المجانين . !

ولما كان الأصل فى السلوك الظاهر أن يكون مظهراً تعبيريا لأحوال النفس الإنسانية، ولما كان السلوك الظاهر عرضة لدوافع النفاق والرياء أو مؤثرات العادة التى لاتعبر عن صدق فى الاتجاه الداخلى .

لما كان ذلك كذلك، كانت عناية التربية الإسلامية موجهة بالدرجة الأولى لتزكية النفس وتهذيبها، والمراد من تزكية النفس تطهيرها من نزعات الشر والإثم وتنمية فطرة الخير فيها، ومتى حصلت فى النفس هذه التزكية غدت صالحة لغرس الأخلاق المنشودة[2] .

وقد أبان القرآن أن من زكّى نفسه فقد أفلح، وأن من دسّى نفسه – أى غمسها فى الكفر والرذيلة – فقد خاب، فربط الفلاح بتزكية النفس بالإيمان والتقوى ، وربط الخيبة بتدنيس النفس بالكفر والعصيان، قال تعالى : "ونفس وما سواها* فألهمها فجورها وتقواها* قد أفلح من زكاها* وقد خاب من دساها" [3] .

ولما كانت سلامة النفس من المساوىء الخلقية أهم من سلامة السلوك الظاهرى من

---

(١) البقرة / ٢٨٦

(٢) عبد الرحمن حسن حبنكة الميدانى : الأخلاق الإسلامية وأسسها، دمشق / بيروت دار العلم ، ١٩٧٩، ج١ ، ص٣٥

(٣) الشمس / ٧ – ١٠

طائفة من المعاصى والذنوب الظاهرة، وكان ما يتحقق بحسن الخلق من رضا الله أكثر مما يتحقق بالاستكثار من نوافل العبادات المحضة، كالصلاة، والصيام والأذكار اللسانية، . . لما كان كل ذلك، وجدنا النصوص الإسلامية توجه الاهتمام لقيمة حسن الخلق(١) ، فمن ذلك ما رواه الترمذى عن أبى هريرة، أن النبى صلى الله عليه وسلم قال : "أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقا، وخياركم خياركم لنسائهم" .

والأخلاق فى تربية الإسلام تتناول جانبى السلوك الفردى والاجتماعى: (٢) ،

- فمن الأخلاق التى تتناول جانب السلوك الفردى : القناعة الذاتية، والزهد المحمود، والأناة فى العمل، وبعض حالات الصبر والإتقان والنظام والحزم والتفاؤل .

- ومن الأخلاق التى تتناول جانب السلوك الاجتماعى : الحلم ، والصدق، والأمانة، والصبر على أذى الآخرين، والعفة، والتسامح، والعفو، وحب العطاء، والشجاعة، والتواضع، ولين الجانب، والوقار .

وقاعدة الأخلاق الاجتماعية الكبرى تتلخص بأن يعامل الإنسان الآخرين بما يحب أن يعاملوه به .

والتعليم إذا كان يستهدف "كمًا" من الناس لابد أن يذيع بينهم "كمًا" من المعارف والمعلومات يحصلونها، إلا أنه لا يقف عند هذا الحد، وانما يستهدف كذلك "التجويد" و"الإتقان" و "رفع الكفاءة" .

والإتقان هو المعيار الذى نزن به قيمة العمل الإنسانى من حيث السمو والضعة، ونحن نعلم أن الناس ليسوا سواء فى أداء أعمالهم، إذ بعضهم يرتفع بعمله فيرفعه عمله، وبعضهم الآخر يهمل فيه ويخرجه ناقصا أو معيبا، وليس من الضرورى أن يكون ذلك عن قصد، بل كثيرا ما يكون عن إهمال وسوء تعليم، ولا شك إذن فى أن قيمة العمل تتدرج فى سلم من حيث الإتقان والكمال، والنقص والإهمال، ولكن العمل المتقن الذى يحسن صاحبه عمله وإخراجه يكون كالجوهرة تتألق فتبهر الأبصار (٣) .

(١) عبد الرحمن حبنكة الميدانى : مرجع سابق ، ص٣٧

(٢) المرجع السابق ، ص٥١

(٢) سعيد إسماعيل على : دراسات فى التربية الإسلامية ، ص٣٦ .

ومن هنا نجد الرسول صلى الله عليه وسلم يدعو إلى الإحسان فى كل عمل، وهو المعنى المرادف لمعنى الإتقان[1] ، فمما حفظه شداد بن أوس عن الرسول قال " إن الله كتب الإحسان على كل شىء، فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح، وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته "فإذا كان الإحسان مطلوبا فى الأعمال التى لا يترتب عليها نتائج مؤثرة فى الجماعة، فأحرى به أن يطلب فى الأعمال ذات القيمة الاجتماعية .

ويعلمنا الرسول صلى الله عليه وسلم الإتقان فى موقف آخر، فبعد أن وارى ابنه إبراهيم ، صلى الله وسوى عليه القبر بيده، ورش فوق القبر ماء، ووضع عليه علامة ، قال "إنها لاتضر ولا تنفع، ولكنها تقر عين الحى، وإن العبد إذا عمل عمــــلا أحب اللـــه أن يتقنه"[2] .

وإذا كانت التربية فى المحل الأول سلوكا وعملا، فمن الضرورى ألا يكتفى فيها بمجرد الرأى والفكر والنظر يساق أى منها بالتلقين، وإنما لابد من الاقتناع، لأن الإنسان لا يسلك إلا عن الاقتناع والاقتناع يرتبط بالوعى والفهم .

وهذا الاقتناع هو هدف القرآن الكريم من وراء تأثيره فى عقول الناس وقلوبهم، الاقتناع الذى يؤكد الجديد فى العقول وفى القلوب، ويهزم القديم فى أنفس الناس، ومن هنا اعتمد القرآن فى عملية الإقناع على أسلوبى الجدل والحوار وليس على القسر والإكراه تفرضهما القوة .[3]

كذلك فإن من أساسيات التنمية العقلية، ضرورة تحرير الإنسان من ربقة التبعية العقلية ونعنى بها (التقليد الأعمى بغير دليل) والمظاهر التى تتجلى فيها التبعية العقلية كثيرة يستقصيها القرآن كما استقصى خطاب العقل بجميع وظائفه وقواه، ولكنها قد تتجمع فى ثلاثة مظاهر كبرى هى بمثابة الأصول التى تتشعب منها الفروع المختلفة، فمن

---

(١) سيد أحمد عثمان : المسئولية الاجتماعية فى الإسلام، فى الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٣، ص ٢٤ .

(٢) المرجع السابق

(٣) محمد أحمد خلف الله : مفاهيم قرآنية ، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٨٤ ، ص١٥٥

سلم منها أوشك أن يسلم من كل مظهر يحجر على عقله، ويأخذ السبيل على تفكيره، فلا يهتدى إلى رأى سواه [1].

وأوضح مظاهر التبعية العقلية هى عبادة السلف التى تسمى بالعرف، والاقتداء الأعمى بأصحاب السلطة الدينية، والخوف المهين منهم، والإسلام لايقبل من المسلم أن يلغى عقله ليجرى على سنة آبائه وأجداده، ولايقبل منه أن يلغى عقله خنوعا لمن يسخره باسم الدين فى غير ما يرضى العقل والدين ولايقبل منه أن يلغى عقله رهبة من بطش الأقوياء وطغيان الأشداء ولا يكلفه فى أمر من هذه الأمور شططا لا يقدر عليه، فيكرر القرآن الكريم فى غير موضع أن الله لا يكلف نفسا مالا طاقة لها به.

٤ - أدوات ومصادر التعلم :

والإنسان فى التربية الإسلامية، منذ بدء تكوينه، يكون صفحة بيضاء خالية من أية معرفة سابقة، إلا أن فيه استعدادا لاكتساب المعارف، ثم تبدأ واردات المعارف والعلوم تتجمع فيه منذ بدء حياته على الأرض، مارا بتجارب كثيرة تلامس أدوات المعرفة المنبثة فى جسده، وتسمح لعقله بعد فترة مناسبة من نضج التجارب بأن يسبح فى عالم التأملات [2] . وهذه الحقيقة من حقائق الإنسان قد أعلنت عنها آية كريمة هى قوله تعالى: "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون "[3] .

ففى قوله تعالى : " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا " إعلان لنقطة بدء المعارف التى يكتسبها الإنسان فى حياته، بعد أن كان خاليا من أية معرفة، وعندها يبدأ شريط تسجيل المعارف يتحرك بعد أن يستهل الولد صارخا عند ولادته .

وأما قوله "وجعل لكم السمع والبصر والأفئدة " فإشارة إلى أدوات المعرفة التى زود الخالق بها الإنسان . ومن البديهى أن الله لم يمنحه هذه الأدوات إلا من أجل أن يستعملها فيما خلقت له .

---

(١) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة إسلامية، القاهرة، دار القلم، د.ت ص٢٢

(٢) عبد الرحمن حسن حبنكة الميدانى : أسس الحضارة الإسلامية ووسائلها، مكة المكرمة ، الطبعة الاولى د.ت ، د.ن ، ص٢٨٧

(٣) النحل / ٧٨

وأما قوله فى آخر الآية "لعلكم تشكرون" . فهو إعلان عن الغاية من منحه أدوات المعرفة أو تفضيله بها على كثير ممن خلق، وأن يتحقق شكر الإنسان لله على ما وهبه من نعم، مالم يتابع سيره فى طريق المعرفة والعلم دون انحراف أو شذوذ لأنه متى استخدم هذه الأدوات، وسار ضمن منهج فطرى سليم فإنه يصل إلى معرفة خالقه[1]

وواضح من الآية الكريمة أن الكون الطبيعى بكل ما يحتوى من كائنات هو المصدر الطبيعى لما يكون لنا من علم، ذلك أنها لفتت الأذهان إلى أن للحواس أثرا محمودا يستدعى الشكر، وهو كسب العلم، ومعروف أن هذا الأثر حدث من تعرض صفحة الكون للإنسان ووقوع حواسنا عليها، والحواس ليست غددا تفرز العلم، وليس العلم خاصية ذاتية، فبقى أنها وسيلة إلى العلم ، وبما أنها لا تقع إلا على صفحة الكون، فالكون لاجرم مصدر ثقافة الإنسان، ذلك إلى أن هذا هو عين واقع الإنسان الذى تقرره تجاربه، فأبصارنا وأسماعنا إنما تقع على هذا الكون، ولا تقع على غيره[2]

والتعلم القائم على الإدراك الحسى ضربان، ضرب تقوم به الحواس الظاهرة بمعاونة العقل، ويتناول كل ما تقع عليه الحواس الظاهرة مباشرة من ضروب المعادن، والنبات، والحيوان، وضرب تستقل بإدراكه الخاصية الرياضية، ومنه حقيقة الوحدة والمكانية وبإطلاق عوامل الإدراك كل فى مجاله، يتسنى أن يعرف كل ما تبلغه طاقاته ووسائله فى العالم الطبيعى على اختلاف عناصره، ونظم تأليفه وتركيبه ابتداء من الذرة إلى أضخم جرم سماوى، وابتداء من الخلية إلى أضخم حيوان عرف فى الأرض، أو يمكن أن يعرف فى السماء فى أى كوكب، وما إلى ذلك من طاقات وقوانين، تترابط بها الكائنات، ويتماسك بها بناء كل خلق فى أحكام وتنسيق يصلح به أثر كل شىء وتتطوع منفعته[3]

ومن هذه المعارف يتألف كل ما تعلم الإنسان ويعلم من علوم الكون أى علوم الطبيعة على اختلاف أنواعها فى الكيمياء، والنبات، والحيوان، والطب، والفلك، والظواهر الجوية، والرياضة، والهندسة، والذرة إلى آخر ما هو معلوم من ذلك

---

(١) أسس الحضارة الإسلامية ووسائلها ، ص٢٨٨

(٢) صابر طعيمة المعرفة فى منهج القرآن الكريم ، بيروت، دار الجيل، د.ت ص١٤٤

(٣) المرجع السابق ص ٤ ١

هذا ويمكن بيان الدور الذى تقوم به الحواس الظاهرة فى عملية اكتساب العلم فيما يلى :

فقد ورد اللمس الذى يؤدى إلى العلم فى آية واحدة هى قوله تعالى :

"ولو نزلنا عليك كتابا فى قرطاس فلمسوه بأيديهم لقال الذين كفروا إن هذا إلا سحر مبين"[١] . وتبين هذه الآية أن اللمس باليد يمكن للعقلاء أن يصل بهم إلى التعرف على معلومة ما . أما هؤلاء الكفار الذين عميت قلوبهم وعقولهم عن الدلائل المثبتة لنبوة الرسول عليه الصلاة والسلم فيطلبون منه أن يسأل ربه أن ينزل من السماء كتابا فى صحيفة يلمسونه بأيديهم حتى يتأكدوا من أنه من عند الله[٢] . ويخبر الله نبيه صلى الله عليه وسلم أنهم مع ذلك سيكذبون ويقولون إنما سكرت أبصارنا وسحرنا . وهكذا يتضح أن اللمس من أدوات الإنسان للوصول إلى العلم، وإن كنا نتبين أن أدوات التعلم متكاملة، فاللمس من غير تمييز ونظر عقلى لم يؤد إلى الوصول إلى الحقيقة، وكذلك الشم من الأدوات التى يصل بها الإنسان إلى العلم، فقد وردت فى الآية الكريمة :

"ولما فصلت العير قال أبوهم إنى لأجد ريح يوسف لولا أن تفندون"[٣] . أى إنى لأشم رائحة يوسف لولا أن تتهمونى بضعف العقل[٤] .

أما السمع، فقد جات فيه آيات كثيرة نذكر منها :

- "إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا"[٥] .

- "ما كانوا يستطيعون السمع وما كانوا يبصرون "[٦] .

- "قل هو الذى أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة " [٧] .

---

(١) الأنعام / ٧

(٢) عبد الفتاح جلال ، من الأصول التربوية فى الإسلام ، ص١٠٤ .

(٣) يوسف / ٩٤

(٤) عبد الفتاح جلال ، المرجع السابق ، ص١٠٥

(٥) الإسراء / ٣٦

(٦) هود / ٢٠

(٧) الملك / ٢٣

وإذا كان (السمع) مصدرا أساسيا لتعلم "الأصوات" ، فهناك ميزة كبرى له هى أن العلم المتلقى قراءة بالعين واللمس لايتيسر لكل العباد، أما العلم المسموع فتلقيه أقل مئونة وأكثر شيوعا لأنه يدخل فى قدرة المتعلم والأمى وقدرة البصير والأعمى وقدرة الكبير والرضيع وعند التلقى سماعا تضاف رقابة العين، فهى تارة تؤكد المسموع أو تدحضه، وتجدها تارة أخرى تقوم بتعضيد المتلقى سماعا بالمتلقى مشاهدة، أما عند التلقى قراءة فالسمع لا يكون رقيبا على المقروء ولا يتدخل بتأكيد صحته أو دحضه ولا يقوم بتلقى شىء مسموع معاضدة لتلقى شىء مقروء فى وقت واحد بل إن هذا لو حصل لكان ثمة تشويش على المقروء واضطراب الاستفادة من المسموع وفوات تحصيل الفائدتين معا على قدر كامل[1].

وإذ يقول عز وجل "الذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه، أولئك الذين هداهم الله وأولئك هم أولوا الألباب" [2] . فإن هذا لا يعنى أن أصحاب العقول الجيدة يكتفون بالاستماع الحسن المنصف للقول، وإنما تحملهم جودة عقولهم على اتباع أمثل ما يسفر عنه التفكير المحص للمسموع .

وتساؤل الله الاستنكارى : " ألم نجعل له عينين"[3] ؟ يعنى أن عينىْ الإنسان ليستا كالمصباح يجده المرء على قارعة الطريق أو يقتنيه بثمن زهيد فيحمله وينطلق إن شاء انتفع به وإن شاء ازداد ضلالا ، فالعينان أغلى أمانة ممن خلق الإنسان، فهو ان انتفع بهما فى الاهتداء إلى أقوم السبل يكون قد أكرم أمانته، وأبرأ ذمته، أما إن لم ينتفع بها وضل بلا مبالاة لاهثا وراء الهوى، فإنه سيلاقى الحساب العسير [4] .

والالتفات إلى المحسوس المشاهد يعنى أن فيه ما يستدعى النظر لالتقاط معانيه ومظاهر جماله، وأبعاد أسراره، والالتفات من المرء إلى أشياء الكون المحيط به يعنى أن الناظر إليها إنسان لايمر على المعانى والدلالات مر البهائم ، وإنما هو يتحرى النظر

---

(١) شاكر عبد الجبار : المنهج العلمى للاعتقاد، بغداد، مكتبة القدس، ١٩٨٤ ، ص ٣٠

(٢) الزمر / ١٨

(٣) البلد / ٨

(٤) المنهج العلمى للاعتقاد ص٤١

انقيادا لداعى العقل وابتغاء للصواب كدأب العالم الشديد الحرص فى موضوع ومواد ومفردات اختصاصه [1] .

وفى ظل هذا المنطق، تتعدد توجيهات القرآن للإنسان، لاستخدام بصره :

- "فلينظر الإنسان إلى طعامه" [2] .

- "أو لم ير الإنسان أنا خلقناه من نطفة فإذا هو خصيم مبين " [3] .

- "ألم تر أن الله يولج الليل فى النهار ويولج النهار فى الليل" [4] .

وإذا كانت الحواس هى أدوات يستعين بها المتعلم على تحصيل العلم، فإن ما تجىء به إنما هو "مادة خام" يتلقاها "العقل" ليستخرج منها المعانى والمضامين ويقوم بالربط والاستنتاج وإدراك العلاقات والصور الكلية، ولعل هذا هو معنى ما جاء فى آيات عدة من سخرية ممن يملكون البصر والسمع والأفئدة ومع ذلك فهم لا "يفهمون" بها، فالفقه هنا هو (الفهم) والفهم هو وظيفة العقل الأساسية وهو ما فصلنا بعض جوانبه فى صفحات سابقة ومن ثم نكتفى هنا بمثل هذه الإشارة القرآنية الواردة فى قوله تعالى : "إن شر الدواب عند الله الصم البكم الذين لا يعقلون " [5] .

فالقرآن يسقط عن المعطلين لحواسهم وعقولهم صفة (الإنسانية) ويشبههم بالحيوانات كالدواب والأنعام، ذلك أن الميزة التى يمتاز بها الإنسان عن الحيوان هى (العقل) وهذه المقابلة بين (الإنسان) وبين (الحيوان) تؤكد أن الفعل (يعقلون) وضع إشارة لعمل (العقل) الذى يفرق بين الاثنين [6] .

كذلك يقول عز وجل : "أم تحسب أن أكثرهم يسمعون أو يعقلون، إن هم إلا

---

(١) المرجع السابق ، ص٥٤

(٢) عبس / ٢٤

(٣) يس / ٧٧

(٤) لقمان / ٢٩

(٥) الأنفال ٢٢

(٦) محمد على الجوزو : "مفهوم العقل والقلب فى القرآن والسنة" ، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٠ ، ص٨٠

كالأنعام، بل هم أضل سبيلا"[1] ، فالحيوان كما نعلم يملك حاسة السمع والبصر، ولكن ما قيمة وجودها وهى لاتستخدم فى المعرفة العقلية، كذلك الإنسان الذى لا يوظف عقله فى الوعى بما تتلقاه حواسه من انطباعات كالحيوان فى عدم الاستفادة من هذه الحواس .

وإذا كانت الحواس والعقل معا طريق التعلم البشرى لاكتساب العلوم ، فإن التربية الإسلامية تسلم بداية بوجود مصدر آخر يجىء "وحيا" من الله إلى رسوله الذى يصدقه من يؤمنون برسالته وبالتالى يتلقون منه ومن الكتاب الإلهى الكثير من المعارف والمعلومات . يقول تعالى : "نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن "[2] ، ويقول : "وكذلك أوحينا إليك قرآنا عربيا لتنذر أم القرى ومن حولها" [3] .

لكن ذلك لا يعنى كما قد يتبادر للوهلة الأولى أن التعلم والتعليم عن هذا الطريق الذى اصطلح على تسميته "بالنقل" لايسير وفق خطوات منهجية مضبوطة وقواعد متفق عليها، وذلك غير صحيح، كما يتبين لنا مما يلى : [4] .

– النصوص سواء كانت سماوية أو وضعية، فيها العام والخاص والمطلق، والظاهر والمؤول، والمجمل والمبين، والناسخ إلى غير ذلك من الصفات التى تتسم بها النصوص، ومن هنا يكون من الصعب على الباحث استنباط الأحكام من النصوص عند غموض دلالتها، أو التوفيق بينها عند التعارض إلا عن طريق قواعد وضوابط هذا المنهج .

– عندما يتناول الفقيه أو القانونى بالبحث والشرح بعض النصوص، لا يمكنه الإحاطة بأبعاد مقاصدها، ولا ضبط جميع احتمالات دلالاتها مالم يستعن بأسس وقواعد المنهج النقلى .

– لا يمكن وضع صياغة فنية دقيقة لنصوص القانون باللغة العربية مالم تراع فى ذلك معايير وضوابط المنهج الشرعى.

---

(١) الفرقان / ٤٤

(٢) يوسف / ٧

(٣) الشورى / ٧

(٤) مصطفى إبراهيم الزلمى : دلالات النصوص وطرق استنباط الأحكام فى ضوء أصول الفقه الإسلامى، بغداد ، مطبعة أسعد ، ١٩٨٣ ، ص ٩.

- عن طريق أصول الفقه، تتم المقارنة والموازنة بين المذاهب الفقهية فى المسائل الخلافية للتقريب بينها وترجيح الرأى المنسجم مع واقع حياتنا وإلزام الجميع به عن طريق التقنين ، وبذلك يمكننا تضييق شقة الخلاف المذهبى .

٥ - مجالات التعلم :

ولكى نعرف المجالات التى حثت التربية الإسلامية المتعلم على أن يطرقها ينبغى أن نشير إلى معنى (العلم) الذى تبنته، فهو الذى يحدد « المجالات » المطلوبة . والمعنى الذى أشار إليه الجمع من الباحثين يتناول جانبين : جانب منهجى والآخر يتعلق بالمحتوى والمضمون . فأما الأول فإن معنى العلم يصبح هو : « التبصر فى أى أمر من الأمور والإتيان به على الوجه الأكمل »[1]، فالأمر هنا هو طريقة تفكير ومنهج بحث، وهذا يفهم من قوله تعالى «هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون»؟ وهو استفهام إنكارى معناه أنه لايستوى عالم وجاهل ، وقال تعالى «هل تستوى الظلمات والنور»؟ أى أن الظلمة لاتساوى النور، فبين الله لنا الظلمة مثالا لحال من لا يعلم، وأن النور مثال لحال من يعلم. تبين من ذلك أن عدم العلم يشبه الظلام، ونحن نعلم ما يكون من الإنسان إذا اشتد به الظلام وهو سائر فى طريق يقصد غاية معلومة ، فإن الظلام يعمى عليه الطريق، وربما سلك طريقا يبعده عن مقصده ، وقد يصادف هوة فيسقط فيها فيهلك قبل الوصول إلى مقصده .

وهذه حال الجاهل بوسائل أى غاية من الغايات التى يقصدها الإنسان فى حياته ، فكل من سعى إلى تحقيق هدف بدون علم ، لايحقق غايته ، فنفهم من هذه الآية الكريمة أن الله تعالى وضح لنا أن العلم هو للإنسان بمثابة النور لا بمعنى أن العلم سراج أو مصباح، وإنما ذلك مثل لحال من يعلم الطريق الذى يصل من خلاله إلى مطلوبه، والوسائل المؤدية إليه، فإن حاله يشبه حال من يمشى وبين يديه نور يبين له السبيل ، ويظهره على ما قد يكون هنالك من الموانع ، فيتجنبها ، أو يزيلها حتى يصل إلى مطلوبه ، ظافراً بعافيته وسلامته ، لأن الآيات والأعلام المنصوبة لايراها الغارق فى الظلام، وإنما يراها المبصر بالضياء والنور[2] .

---

(١) محمد عبده : دروس من القرآن الكريم ، القاهرة ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال (٩٦) ، مارس ١٩٥٩ ، ص ١٢٠ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٢١ .

أما الجانب الثانى للعلم والذى يتضمن (المحتوى) ، فيشير إليه التعريف القائل بأن العلم فى القرآن الكريم يعنى[1] : « جملة المعارف التى يدركها الإنسان بالنظر فى ملكوت السموات والأرض وما خلق من شئ ويشمل الخلق هنا كل موجود فى هذا الكون ذى حياة أو غير ذى حياة » . وهذا المعنى يفهم من هذه الآيات العديدة التى تحض الإنسان على التفكير والدراسة لما فى الكون من مظاهر مختلفة[2] .

ولعل أبرز المجالات التى عنى القرآن بتوجيه النظر إلى دراستها مجال الدراسة النفسية . نعم وبكل تأكيد أن القرآن ليس كتاب نظريات (نفسية) أو (علمية) أو (كونية) أو (جغرافية) بل هو أولاً وأخيراً كتاب تربية وتنشئة وتوجيه ـ وفى سبيل ذلك يكشف للإنسان عن بعض أسرار النفس وأسرار الكون ويذكر له أن ذلك من الله مسخر له ليعرف ويتعلم وليسير فى الاتجاه السليم[3] بيد أنه ومع ذلك ، فإن فى القرآن الكريم «مواقف» و«لمحات» ومعلومات عن النفس كثيرة . وهذا ليس بغريب عن القرآن الذى هو كتاب إلهى مهمته الأولى هى تربية (الإنسان) ومخاطبة (النفس) وبيان مواطن القوة والضعف فيها ، ومواقف السواء والانحراف .

ثم إن فهمنا للنفس الإنسانية فى شتى مراحل أعمارها الزمنية والعقلية والاجتماعية وفى مختلف أبعادها التكوينية ، من انفعال وإدراك وروح ، كل ذلك الفهم ، متفاعلاً يعتبر الأساس الأولى لنجاح عملية التنشئة الخلقية والروحية والإنسانية للأطفال الناشئين الذين هم أمانة فى أعناقنا نحن الراشدين . وحيث إن التربية واجبة ، فأسباب نجاحها المشروعة واجبة أيضاً ، (إذ أن الأمر بشئ أمر بأسبابه)[4] .

ومن المجالات الأخرى : النظر إلى المخلوقات عامة نظرة فلسفية عميقة : «أولم ينظروا فى ملكوت السموات والأرض وما خلق الله من شئ»[5] ووصف الله ذوى الألباب

---

(١) عباس محمود العقاد ، التفكير فريضة إسلامية ، ص ٨٥ .

(٢) سعيد إسماعيل على : ديمقراطية التربية الإسلامية ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٨٢/ ص٧٣

(٣) عبد الحميد الهاشمى : علم النفس فى التصور الإسلامى : مكة المكرمة ، المركز العالمى للتعليم الإسلامى ، ١٩٨٣ ، ص ٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٣٨ .

(٥) الأعراف / ١٨٧ .

بأنهم هم «الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السنوات والأرض»[1] ، ووصف الجهلاء بأنهم أغلقوا عقولهم عن آيات الله في الأرض والسماء «وكأين من آية في السموات والأرض يمرون عليها وهم عنها معرضون»[2] .

كذلك نجد لفت نظر الإنسان إلى دراسة تكوين الحيوان[3] ، وقد سمى الله بعض سور القرآن بأسماء بعض الحيوان ، أو الحشرات ، مثل سورة البقرة، وسورة الأنعام ، وسورة النحل ، وسورة العنكبوت ، وسورة الفيل ، وسورة النمل . وأشار الله إلى الأنعام فقال : «أولم يروا أنا خلقنا لهم مما عملت أيدينا أنعاماً ، فهم لها مالكون * وذللناها لهم فمنها ركوبهم ومنها يأكلون * ولهم فيها منافع ومشارب أفلا يشكرون»[4] ، وأشار إلى الطيور فقال : «أولم يروا إلى الطير فوقهم صافات ويقبضن ما يمسكهن إلا الرحمن إنه بكل شئ بصير»[5] ، كما أشار إلى الأسماك « وهو الذى سخر البحر لتأكلوا منه لحماً طرياً وتستخرجوا منه حلية تلبسونها»[6] ، ثم أشار سبحانه إلى البقرة والفيل والنمل والنحل والبعوض والعنكبوت :

ـ « وإن لكم فى الأنعام لعبرة نسقيكم مما فى بطونه من بين فرث ودم لبناً خالصاً سائغاًللشاربين»[7].

ـ « وأوحى ربك إلى النحل أن اتخذى من الجبال بيوتاً ومن الشجر ومما يعرشون* ثم كلى من كل الثمرات فاسلكى سبل ربك ذللا يخرج من بطونها شراب مختلف ألوانه فيه شفاء للناس إن فى ذلك لآية لقوم يتفكرون»[8].

---

(١) آل عمران / ١٩١ .

(٢) يوسف / ١٠٥ .

(٣) على عبد العظيم : فلسفة المعرفة فى القرآن الكريم ، القاهرة / مجمع البحوث الإسلامية ، سلسلة البحوث الإسلامية ، جمادى الأول ١٣٩٣ / يونية ١٩٧٣ ص٦١ .

(٤) يس / ٧١ ـ ٧٣ .

(٥) الملك / ١٩ .

(٦) النحل / ١٤ .

(٧) النحل / ٦٦ .

(٨) النحل / ٦٨ ـ ٦٩ .

ـ « أولم يروا إلى الطير مسخرات فى جو السماء ، ما يمسكهن إلا الله إن فى ذلك لآيات لقوم يؤمنون * والله جعل لكم من بيوتكم سكناً وجعل لكم من جلود الأنعام بيوتاً تستخفونها يوم ظعنكم ويوم إقامتكم ومن أصوافها وأوبارها وأشعارها أثاثا ومتاعاً إلى حين »[1] .

ونكرر ونلح على أن كل هذه الآيات وغيرها ، ليست فى (العلم) وإنما هى لفت الانتباه إلى دراسته ...

وهناك مجال (النبات والزراعة) :

ـ « فلينظر الإنسان إلى طعامه ، أنا صببنا الماء صباً ، ثم شققنا الأرض شقاً ، فأنبتنا فيها حباً ، وعنباً وقضْبا ، وزيتونا ونخلاً ، وحدائق غلبا ، وفاكهة وأبا ، متاعاً لكم ولأنعامكم»[2].

ـ « وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج»[3].

ـ «سبحان الذى خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن أنفسهم ومما لايعلمون[4] .

ـ « وأنزلنا من السماء ماء بقدر فأسكناه فى الأرض وإنا على ذهاب به لقادرون * فأنشأنا لكم به جنات من نخيل وأعناب لكم فيها فواكه كثيرة ومنها تأكلون * وشجرة تخرج من طور سيناء تنبت بالدهن وصبغ للآكلين»[5] .

ـ « وهو الذى مد الأرض وجعل فيها رواسى وأنهارا ومن كل الثمرات جعل فيها زوجين اثنين يغشى الليل النهار إن فى ذلك لآيات لقوم يتفكرون * وفى الأرض قطع

---

(١) النحل / ٧٩ ـ ٨٠ .

(٢) عبس / ٢٤ ـ ٣٢ .

(٣) الحج / ٥ .

(٤) يس / ٣٦ .

(٥) المؤمنون / ١٨ ـ ٢٠ .

متجاورات وجنات من أعناب وزرع ونخيل صنوان وغير صنوان يسقى بماء واحد ونفضل بعضها على بعض فى الأكل إن فى ذلك لآيات لقوم يعقلون»[1] .

والمجال الجغرافى . نجد من الآيات التى تلفت نظر الإنسان إلى دراستها : .

ـ « وفى الأرض آيات للموقنين * وفى أنفسكم أفلا تبصرون»[2] .

ـ « ألم تر أن الله يزجى سحاباً ثم يؤلف بينه ثم يجعله ركاما فترى الودق يخرج من خلاله وينزل من السماء من جبال فيها من برد فيصيب به من يشاء ويصرفه عمن يشاء يكاد سنا برقه يذهب بالأبصار»[3] .

ـ « ومن أياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن فى ذلك لآيات للعالمين»[4] .

ـ « إن فى خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار والفلك التى تجرى فى البحر بما ينفع الناس وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون»[5] .

و(الأخلاق) أرض واسعة تحتاج إلى بحث وعلم حتى يمكن أن يجئ السلوك الخلقى مستقيماً لا اعوجاج فيه ، خالياً من بذور محتملة للفهم الخاطئ الذى هو سبيل إلى الانحراف . وجانب العلم هنا أساسى ، فمعظم الآيات المتعلقة بالأخلاق إنما هى حث مباشر على الإتيان بسلوك معين والدعوة إلى فضيلة خاصة، لكننا إذا أردنا بهذا القاعدة العامة التى سبق أن أشرنا إلى تنبيه الإسلام لها وهى اقتران العلم بالعمل والنظر بالسلوك ، استطعنا أن نستنتج بالضرورة أن العلم إذا كان لايكفى وحده دون أن يترجم إلى عمل وسلوك ، فلابد أن يجىء العمل كذلك بناء على معرفة وعلى أساس من العلم .

---

(١) الرعد / ٣ ـ ٤ .

(٢) الذاريات / ٢٠ ـ ٢١ .

(٣) النور / ٤٣ .

(٤) الروم / ٢٢ .

(٥) البقرة / ١٦٤ .

وإذا كان الله تعالى يطلب من المسلم أن يتأسى ويقتدى بالرسول الكريم فى قوله «لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر»[1] وكذلك : «وما آتاكم الرسول فخذوه ، وما نهاكم عنه فانتهوا»[2] ، فإن هذا قد لا يتأتى على الوجه المطلوب إلا إذا قام على وعى وفهم وإدراك للقيم الأساسية والموجهات الرئيسية والمعانى المتضمنة ، والغايات المتبغاة .

ويعتبر مجال (مقارنة الأديان) مجالاً أساسياً تشير إليه دعوة الله إلى الرسول وإلى المسلمين عامة بأن يحاوروا ويجادلوا أصحاب المذاهب والعقائد المغايرة» بالتى هى أحسن ، « ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتى هى أحسن»[3] . ومن الواضح أن مجادلة غير المسلمين بالحسنى لا تتأتى إلا بالوعى بما يسمى بعلم مقارنة الأديان[4] . وجرت مناقشات بين الرسول واليهود حول الكتب المقدسة وغيرها ، كما جرت مناقشات كذلك بين الرسول ووفد نجران من النصارى .

وتتضمن مناهج التربية الإسلامية ، الأسس التى ينبغى أن تقوم عليها النظم والعلاقات الدولية ، إلى جانب ما ينبغى أن يكون عليه الفرد والمجتمع «إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت» [5] ، فعلاقة الحاكم بالمحكوم ، وعلاقة الناصح بمن يقدم إليه النصح ، وعلاقة المؤسسات الاجتماعية فى كل دولة بعضها ببعض ، والعلاقة بين الدول ، كلها ينبغى أن تقوم على أسس من المصلحة العامة والمنفعة المشتركة ، والخير المتبادل ، والإصلاح فى كل الأمور[6] .

ومناهج التعليم فى الإسلام حين تدعو إلى الإصلاح ، وتطالب بعدم الاعتداء لا تعنى الاستسلام للخضوع ، ولا الرضا بالمذلة ، ولذلك يجب أن يكونوا أقوياء أشداء ، وأن يحافظوا على كرامتهم ، ويصونوا منزلتهم وأن يردوا عن أنفسهم اعتداء المعتدين ، وأن

---

(١) الأحزاب / ٢١

(٢) الحشر / ٧

(٣) العنكبوت / ٤٦ .

(٤) أحمد شلبى · تاريخ المناهج الإسلامية ، القاهرة ، (النهضة المصرية ، ١٩٧٨) ص ٢٩ .

(٥) هود / ٨٥

(٦) محمد حامد الأفندى وزميله المنهج وإعداد المعلم ، جدة ، شركة مكتبات عكاظ ، ١٩٨٤ ، ص ٣٤

يتسلحوا لذلك بكل وسائل القوة التى تتاح لهم شريطة ألا يغريهم ذلك بمحاولة التسلط ، والتجبر ، والاعتداء على حريات الآخرين»[1] .

- « وقاتلوا فى سبيل الله الذين يقاتلونكم ، ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين »[2] .

- « وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم»[3] .

والناس مدعوون فى كل المجتمعات ، وفى كل الأوقات ، إلى إجراء عمليات تقويم لأنفسهم ولأعمالهم ولعلاقاتهم بعضهم ببعض ، أفراداً وجماعات ، ودولاً ومجتمعات ، ليستزيدوا مما يفعلون من خير ، ومن علاقات طيبة ويتخلصوا مما يجدون فى صفوفهم من عوج ، وما قد يكون من فساد أو عفن ، ليجددوا شبابهم ويطهروا أنفسهم ويزكوا أعمالهم « وما كان ربك ليهلك القرى بظلم ، وأهلها مصلحون »[4] .

فواجب مناهج التربية الإسلامية هنا ، أن تعود الناشئة تقويم أعمالهم ومراجعة تصرفاتهم ، وحساب أنفسهم ، ويستزيدوا مما فيه النفع ، ومصلحة الفرد والمجتمع[5] .

وليست هذه هى المجالات الوحيدة ، فهناك غيرها بطبيعة الحال ، وإنما اكتفينا بما قدمناه ، على سبيل المثال .

والمتأمل فى خطة التعليم التى كانت تتم فى (الكتاتيب) باعتبارها كانت تمثل مرحلة التعليم الأساسى (الأولى) لا يجد فيها بطبيعة الحال كل أو حتى معظم هذه المجالات التى أشرنا إليها وإنما يجد (القدر الضرورى) و (المجالات الأساسية) التى كان لابد منها للفرد المسلم وهى:[6] .

---

(١) المرجع السابق ص ٣٥ .

(٢) البقرة / ١٩٠ .

(٣) الأنفال / ٦٠ .

(٤) هود / ١١٧ .

(٥) المنهج وإعداد المعلم ، ص ٣٦ .

(٦) أحمد بدر على الكخن : مناهج التعليم الابتدائى عند المسلمين الأوائل ، مكة المكرمة ، المركز العالمى للتعليم الإسلامى ، ١٩٨٣ ، ص ٥ .

ـ حصول الطالب على قدر من العلوم الدينية التى تعمل على توثيق علاقته بالله وتوجهه نحو الخلق الحسن والعمل الصالح وتتصدرها دراسة القرآن الكريم والسنة النبوية .

ـ حصول الطالب على قدر من علوم اللغة العربية التى تعتبر الوسيلة الوحيدة لتدبر القرآن الكريم وفهم معانيه ، وهذا يتضمن القراءة والكتابة والشعر والنحو .

ـ حصول الطالب على القدر الضرورى من الحساب مما يؤدى إلى تنمية قدراته العقلية ويتمكن من معرفة المواريث وقسمتها .

ـ حصول الطالب على القدر الكافى والضرورى من مادة أيام العرب التى تمكنه من معرفة تاريخ أمته السياسية والتعرف على رجالها وقادتها ليكون ذلك محركاً لهمم البطولة وباعثاً على الاقتداء بالصالحين والأبطال ، وداعياً إلى فعل الخير .

وهكذا نرى أن حصر التربية الإسلامية بشكل عام فى ممارسات الوعظ وفى دراسات لفظية نظرية لغوية استنباطية بحتة لاتتعلق بدراسة الأخبار والمجتمعات وتفاعلاتها أمر يأباه الإسلام لأنه يدل على عدم إدراك الحياة وقضاياها ووسائلها وإمكاناتها ومتغيراتها ، فلا يتيح فرصة لتوجيه دفة الحياة والمجتمعات والأنظمة والأفراد فى كل شأن من الشئون وفق قيم الإسلام وغاياته، مثل ذلك الحصر وضيق الأفق يأباه الإسلام ويرفضه الضمير المسلم وينبو عنه النظر المنصف فى تعاليم الإسلام ورسالته(١) .

٦ ـ أساليب التربية ووسائلها :

العمل التربوى على وجه العموم ، إذ يضع القائمون عليه أمامه أهدافاً يبتغى الوصول إليها ، وإذ يضعون (محتوى) يرون أنه يترجم هذه الأهداف فى سلوك المتعلمين ، إلا أن « تحريك » هذا المحتوى ـ إن صح التعبير ـ نحو تحقيق الغاية المنشودة ، يعتمد بدرجة أساسية على « الوسيلة ـ والأسلوب » المناسب لكلا الجانبين : الهدف ، والمحتوى .

ومن هنا كان لابد لهذه القضية أن تحتل موقعها الذى تستحقه فى بنية التربية الإسلامية فى أصولها الأولى .

---

(١) المعهد العالمى للفكر الإسلامى ، إسلامية المعرفة ، ص ١١٦ .

ومن أبرز أساليب التربية الإسلامية أسلوب (الحوار) .. فقد انطلق الإسلام فى حياة الناس من قاعدة أصيلة في تفكيره ، وهى اعتبار العقل قوة صالحة للحكم على الأشياء وميزاناً يزن به صحة القضايا وفسادها .وعلى هذا الأساس كان لابد للعقل من الحركة الدائبة التى تصول وتجول وتحاكم وتجادل، وكان لابد للدين الذى يحترم العقل أن يفسح المجال لذلك فيما يقدم من مفاهيم وما يطرح من قضايا[1].

ولعل من أشد الأمور ضرورة لوصول الحوار إلى هدفه التربوى وجود الأجواء الهادفة للتفكير الذاتى، والذى يمثل فيه الإنسان نفسه وفكره ، والابتعاد عن الأجواء الانفعالية التى تبعد الإنسان عن الوقوف مع نفسه وقفة تأمل وتفكير ، فإنه قد يخضع فى قناعاته وأفكاره للجو الاجتماعى الذى تنطلق فيه الجماعة فى أجواء انفعالية حماسية لتأييد فكرة معينة، أو رفض فكرة خاصة، فيستسلم الإنسان لها استسلاماً لا شعورياً كنتيجة طبيعية لانصهاره بالجو العام وذوبانه فيه[2] .

ولابد لكل من طرفى الحوار ، من التعرف إلى الفكرة التى ينطلقان فى طريق اثباتها ونفيها لأن الجهل بها وتفاصيلها يحول الحوار إلى أسلوب من أساليب الشتائم والمهاترات التى يغطى فيها كل منهما ضعفه وعجزه عن الوقوف موقف المدافع القوى عن فكرته ، بينما تجعل المعرفة كلا منهما داعياً لما يطرح من فكر[3] . وقد أعطانا القرآن الكريم بعض النماذج البشرية التى وقفت ضد الرسالة والرسول من دون معرفة ، مثل قوله تعالى : «هاأنتم هؤلاء حاججتم فيما لكم به علم ، فلم تحاجون فيما ليس لكم به علم والله يعلم وأنتم لا تعلمون»[4] .

ولأن الحياة تيار متصل الجريان من الأحداث والوقائع التى قد تتصل بالمتعلم من قريب أو من بعيد كان على المربى ألا يتركها تذهب سدى بغير توجيه وحسن استثمار ، وقد قام القرآن الكريم ، وهو دستور الأخلاق باستغلال الأحداث فى تربية الإنسان استغلالاً طيباً واضحاً.

---

(١) محمد حسين فضل الله : الحوار فى القرآن ، بيروت ، الدار الإسلامية ، ١٩٧٩ ، ص ٢٩ .

(٢) المرجع السابق ص ٤٤ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٥٠ .

(٤) آل عمران / ٦٦ .

ويبدو ولأول وهلة فارق أساسى بين التربية بالأحداث فى مكة ، والتربية بالأحداث فى المدينة. فى العهد المكى كان التوجيه إلى الصبر على الأذى ، واحتمال المكروه ، ومغالبة النفس على هذا الاحتمال ، وفى العهد المدنى ، كان التوجيه إلى رد العدوان ومجابهة المعتدين بالقوة ، ورفض الخضوع والمذلة وإباء الضيم[1]. لكن هذا الفارق (الظاهرى) سرعان ما ينمحى داخل الهدف، وهو التخلص من الوشائج الذاتية ليكون كل شئ فى سبيل الله .

وتعد (القدوة الحسنة) هى بحق مدرسة الحياة العملية التى ترسخ فى النفوس وتعلق بالأفهام ، ومن طبيعة البشر أنهم طبعوا على الاقتداء ودرجت نفوسهم على التأثر بما يرونه منفذاً أكثر مما يسمعونه منطوقاً أو مقروءاً . وقد أولى الإسلام عنايته بهذا الجانب السلوكى ، فبين أثر القدوة وأهميتها فى التربية والتعليم[2] ، فها هو القرآن يوجه الرسول نفسه إلى ضرورة الاقتداء بمن سبقه من الأنبياء والرسل فى تحملهم للأذى وصبرهم على أقوالهم « أولئك الذين هداهم الله ، فبهداهم اقتده»[3] وقال : « فاصبر كما صبر أولوا العزم من الرسل»[4] .

ولم يكن الأمر بالاقتداء مقصوراً على الرسول وحده ، فالمسلمون جميعاً بمقتضى النص القرآنى مطالبون بالاقتداء بكل ما هو حسن طيب ، ومن ثم كان التوجيه بضرورة الاقتداء بالرسول « لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً»[5] .

وتدريب حواس الطفل يكسبه معرفة وعلماً ، فعندما يبدأ فى النمو ويبتدئ بتشغيل يديه فى عمل من الأعمال ، فإن ذلك يثير فى عقله اليقظة فيشاهد أمامه كيف يدرب حواسه ويعيد هو بنفسه ذلك العمل ، وهكذا يتقن العمل ويتطلع إلى إجادته خطوة خطوة ، فقد

---

(١) محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، القاهرة ، دار القلم ، ط ٢ ، د.ت ص٢٥٦ .

(٢) حسن عبد الحميد حسن : منهج الدعوة فى العهد المدنى : القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٤ ، ص ٥٢ .

(٣) الأنعام / ٨٩ .

(٤) الأحقاف / ٣٥ .

(٥) الأحزاب / ٢١ .

رأى الرسول صلى الله عليه وسلم طفلاً يسلخ شاة ، وما يحسن ذلك ، فما كان من الرسول إلا أن شمر عن ساعديه وبدأ بسلخ الشاة أمام الطفل ، وراح الطفل يتأمل الكيفية ، ويعمل عقله في ذلك ، ويركز ذهنه في التعلم من رسول الله[1] .

ومن المعلوم أن الإنسان يميل بفطرته إلى سماع وقراءة القصص مما جعل المربين يلجأون إليها كوسيلة لبث ما يريدون بثه من اتجاهات وقيم ، ذلك أن هذين الجانبين بصفة خاصة لا يثمر فيهما التوجيه المباشر والموعظة الظاهرة ، ولا شك أن قارئ القصة وسامعها لا يقف غالباً موقفاً سلبياً من شخوصها وحوادثها ، فهو ـ على وعى منه أو غير وعى ـ يدس نفسه على مسرح الأحداث ويتخيل أنه كان في هذا الموقف أو ذاك ويروح يوازن بين نفسه وبين أبطال القصة فيوافق ، أو يستنكر ، أو يملكه الإعجاب[2] .

وقد كان أمراً طبيعياً أن تكون القصة في القرآن «موجهة» خاضعة للأغراض الدينية التى جاءت لتحقيقها ، فليس القرآن كتاب قصص في أصله ، وإنما هو كتاب تربية وتوجيه ، ولكن الدقة في الأداء ومراعاة القواعد الفنية فيه ، يجعل القصة ـ مع خضوعها للغرض الدينى ـ طليقة من الوجهة الفنية ، ويجعل استخدام القصص للتربية جزءاً من منهج التربية الإسلامية[3] .

ومن وسائل التأثير التربوى في القرآن استعمال الأمثال أو التشابيه ذات المغزى الأخلاقى ، فهى تؤثر تأثيراً عميقاً في العواطف وتلعب دوراً في التأثير على سلوك الإنسان في الحياة اليومية فيما لو استعملت بحكمة وفي الظرف المناسب[4] . فقد ورد في القرآن الكريم عن تأثير الأمثال قوله تعالى : « وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون»[5] ، ومن الأمثلة القرآنية :

---

(١) محمد نور بن عبد الحفيظ سويد : منهج التربية النبوية للطفل ، مكتبة المنار الإسلامية . (الكويت ، ١٩٨٨) ، ص ٣٤١ .

(٢) محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، ص ٢٣٧ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٤٠ .

(٤) محمد فاضل الجمالى : نحو توحيد الفكر التربوى في العالم الإسلامي ، تونس ، الدار التونسية للنشر ، ١٩٧٨ ، ص ١١٥ .

(٥) العنكبوت / ٤٣ .

ـ « ألم تر كيف ضرب الله مثلاً كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها فى السماء * تؤتى أكلها كل حين بإذن ربها ، ويضرب الله الأمثال للناس لعلهم يتذكرون * ومثل كلمة خبيثة كشجرة خبيثة اجتثت من فوق الأرض ما لها من قرار»[1] .

ـ « مثل الذين اتخذوا من دون الله أولياء كمثل العنكبوت اتخذت بيتاً وإن أوهن البيوت لبيت العنكبوت لو كانوا يعلمون»[2] .

كذلك حرص الإسلام على استخدام كل من الثواب والعقاب بحيث لا تكون النتيجة السلوكية قهراً يمتلئ بالرعب والخوف نتيجة الغلو فى العقاب ، ولا «رخاوة» سلوك و«ميوعة» أخلاق ، نتيجة المبالغة فى « الثواب » .

ومع ذلك فقد حرص دائماً على تقديم الترغيب والثواب قبل التلميح بالترهيب والعقاب ، بل وفى ذلك نجد تدرجاً لمراحل متنوعة تتنوع وفقاً لظروف المتعلم وحالته فى الموقف التعليمى حتى يصلح حال المتعلمين ويستفيدوا من الدروس التى يتعلمونها ، وبصورة عامة نجد أن الترغيب يسبق الترهيب[3] :

ـ « يابنى إسرائيل اذكروا نعمتى التى أنعمت عليكم وأوفوا بعهدى أوف بعهدكم وإياى فارهبون»[4] .

ـ « انا أرسلناك بالحق بشيراً ونذيراً»[5].

ـ « من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها ومن جاء بالسيئة فلا يجزى إلا مثلها وهم لايظلمون»[6] .

ونبه الإسلام المتعلم ، والمعلم إلى عدد من الآداب والقواعد التى لابد أن تحكم سلوك المتعلم ، ومثال ذلك :

---

(١) إبراهيم / ٢٤ ـ ٢٦ .

(٢) العنكبوت / ٤١ .

(٣) عبد الفتاح جلال : من الأصول التربوية فى الإسلام ، ص ١٢٠ .

(٤) البقرة / ٤٠ .

(٥) البقرة / ١١٩ .

(٦) الأنعام / ١٦٠ .

* التجرد من الميول والأهواء عند البحث العلمى لأن العواطف الذاتية تنحرف بصاحبها عن المنهج العلمى الدقيق ، وقد أوحى القرآن فى كثير من آياته بالبعد عن نزعات الأهواء وعلل انحراف الظالمين باستجابتهم إلى الأهواء ، فقال : « بل اتبع الذين ظلموا أهواءهم بغير علم »[1] ، وقال : « ياداود إنا جعلناك خليفة فى الأرض فاحكم بين الناس بالحق ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله»[2] .

* التثبت قبل إصدار الحكم فى قضية علمية، فالقرآن يوصينا بالتثبت قبل الحكم حيث يقول : «يا أيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا»[3] وقد سفه الله الكفار لتسرعهم فى الحكم قبل التثبت، فقال : «بل كذبوا بما لم يحيطوا بعلمه ولما يأتهم تأويله»[4] .

* التعمق فى فهم البواعث والملابسات بحيث لا يقف الطالب عند المظاهر الشكلية أو الظواهر السطحية أو الصفات العارضة ، فإنها كثيراً ما تخدع الباحثين عن المعرفة[5] : "ومن الناس من يعجبك قوله فى الحياة الدنيا ويشهد الله على ما فى قلبه وهو ألد الخصام»[6] وقد أخذ الله سبحانه على المدعين أنهم « يعلمون ظاهراً من الحياة الدنيا وهم عن الآخرة هم غافلون»[7] .

* البعد عن الغرور ، ذلك أن غرور طالب العلم هو أخطر المزالق التى تحيد به عن سواء السبيل ، قال تعالى : « أفمن زين له سوء عمله فرآه حسناً فإن الله يضل من يشاء ويهدى من يشاء»[8] ، فالمعرفة بحر لا ساحل له إن أدرك الإنسان جانباً منه ، فهناك ما لم يدركه « وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً»[9] .

---

(١) الروم / ٢٩ .

(٢) ص / ٢٦ .

(٣) الحجرات / ٦ .

(٤) يونس / ٣٩ .

(٥) عيد عبد العظيم ، فلسفة المعرفة فى القرآن الكريم ، ص ٧٢ .

(٦) البقرة / ٢٠٤ .

(٧) الروم / ٧ .

(٨) فاطر / ٨ .

(٩) الإسراء / ٨٥ .

* ضرورة مراعاة دوافع المتعلم وحاجاته وميوله ورغباته فى عملية التعلم، لأن تحريك هذه الكوامن الداخلية ومراعاتها فيما يقدم إلى المتعلم من خبرات وفيما يطلب منه من أوجه نشاط وفيما يتبع معه من طرق وأساليب تجعله أكثر إقبالاً على التعليم وأكثر نشاطاً فيه[1]

* الإقبال على المنافع المفيدة وترك ما لا طائل وراءه من الأبحاث ؛ وقد وصف الله المؤمنين بقوله . « وإذا مروا باللغو مروا كراما »[2] وقوله : « وإذا سمعوا اللغو أعرضوا عنه وقالوا لنا أعمالنا ولكم أعمالكم سلام عليكم لا نبتغى الجاهلين»[3] .

وقد وصف الله الضالين بأنهم يتبعون الشياطين . « ويتعلمون ما يضرهم ولا ينفعهم ولقد علموا لمن اشتراه ماله فى الآخرة من خلاق ولبئس ما شروا به أنفسهم لو كانوا يعلمون»[4] . وأهاب الله بنا أن ندرس ما نسمع، فما رأيناه هدى اتبعناه وما رأيناه باطلا اجتنبناه، قال جل شأنه : "فبشر عباد الذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه، أولئك الذين هداهم الله وأولئك هم أولو الألباب"[5] .

* التمييز الدقيق فى اختيار من نتلقى عنه المعارف والعلوم[6] . وقد أشار الله تعالى إلى هذا بقوله "فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون"[7] وقال أيضا "فإن كنت فى شك مما أنزلنا إليك فاسأل الذين يقرءون الكتاب من قبلك"[8] .

* التأكد من استيعاب الطالب للمعلومات وإحاطته بها قبل تقديم معلومات جديدة لأن عدم وضوحها فى ذهنه يبقيها مشوهة بحيث لا يستطيع تمييز بعضها عن بعض ولا

---

(١) عمر الشيبانى فلسفة التربية الإسلامية ، ص ٤٣٨

(٢) الفرقان / ٧٢

(٣) القصص / ٥٥

(٤) البقرة / ١٠٢

(٥) الزمر / ١٧ ، ١٨

(٦) على عبد العظيم ، فلسفة المعرفة ، ص ص ٢٨ ، ٣٠

(٧) الأنبياء / ٧

(٨) الإسراء / ٢٤

يستطيع استخدامها في مواقعها ومواضعها عند اللزوم أو عند التطبيق[1] ، ولهذا فإن الله تعالى باعتباره المربى الأول، كان يكشف للناس الحقائق ويريهم بكل وضـوح وبينة فقال تعالى مثلا : "وكذلك نرى إبراهيم ملكوت السموات والأرض"[2] وقال تعالى. «فكشفنا عنك غطاءك فبصرك اليوم حديد"[3] ثم طلب من رسوله باعتباره رسولا مبلغا ومربيا أن يبصر الناس الحقائق، فقال "وأبصر فسوف يبصرون"[4] وذلك "ليهلك من هلك عن بينة ويحيى من حيَّ عن بينة" [5] .

٧- مهمة "التعليم" :

تتردد فى الأدب التربوى مصطلحات ثلاثة تستخدم للدلالة على عملية النمو المعرفى والسلوكى لدى الإنسان، ألا وهى (التربية) و (التعليم) و (التأديب) مما يوحى للوهلة الأولى ترادفا بينها، إلا أن النظر الدقيق يستطيع أن يلمح فروقا ولو طفيفة بينها تجعل ألوانها يمكن التمييز بينها .

فقد استعملت كلمة (التربية) أولا وبصفة خاصة فى مجال تنشئة الصغار وإعالتهم ورعايتهم حيث جاء فى القرآن الكريم : " وقل رب ارحمهما كما ربيانى صغيرا"[6]، وقال كذلك "ألم نربك فينا وليدا ولبثت فينا من عمرك سنين"[7] . وإذا كان الاستعمال القرآنى للكلمة قد ربطها هنا بمرحلة عمرية معينة، فليس معنى هذا أن استعمالها يقتصر على ذلك وإنما هى تتسع لتشمل كافة جوانب النمو فى الشخصية الإنسانية "فالفعل من كلمة (التربية) هو (ربب) و (ربيت) القوم أسستهم . وربَّ ولده والصبى يربه ربا ويربيه تربيبا، وربيه تربيبا وتربّه بمعنى رباه، وفى الحديث لك نعمة تربها، أى تحفظها كما يربى الرجل ولده" [8] .

---

(١) مقداد يالجن : جوانب التربية العقلية والعلمية فى الإسلام ، ص٧٤.

(٢) الأنعام / ٧٥

(٣) ق / ٢٢

(٤) الصافات / ١٧٥

(٥) الانفال / ٤٢

(٦) الاسراء / ٢٤

(٧) الشعراء / ١٨

(٨) ابن منظور ، لسان العرب ، القاهرة ، دار المعارف ، ج٣ ، ص ١٥٤٧

وفى معجم ألفاظ القرآن الكريم رب الشيء يربه ربا · رباه ورعاه ليبلغ كماله[1]

على أن القرآن استعمل مصطلحى (التعليم والتعلم) على نطاق أوسع وبدلالات أكثر تعددا من استعماله لكلمة "تربية" ، وجميعها تتفق على إضافة العلم بالأشياء إلى غير العالم ليصبح بها عليما ويبرأ من الجهل مالم يفيء إلى المكابرة فتقوم عليه الحجة [2] . جاء فى سورة الرحمن · "خلق الإنسان . . علمه البيان"، وجاء فى سورة البقرة "وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال : أنبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين * قالوا سبحانك لاعلم لنا إلا ما علمتنا" [3] . وجاء فى سورة النساء · "وأنزل عليك الكتاب والحكمة وعلمك مالم تكن تعلم" [4] . والعلم فى هذه الآيات ونظائرها يفيد الانتقال من الجهل – وهو الخلو من المعرفة بالأشياء – إلى امتلاك هذه المعرفة، وهذا هو نوع الانتقال من الضعف إلى القوة . والقرآن صريح فى التنبيه إلى هذا المضمون الاجتماعى للعلم إذ هو يقرنه إلى السلطة : "وآتاه الله الملك والحكمة وعلمه مما يشاء"[5]. ومن مضامين الاستعمال القرآنى لكلمتى التعليم والتعلم تحقق الرشد فى المتعلم " قال له موسى : هل أتبعك على أن تعلمنِ مما علمت رشدا"[6] ومن الاستعمالات الدلالية القرآنية للتعليم، معنى الإحاطة والتعلم " أتعلمون الله بدينكم والله يعلم ما فى السموات وما فى الأرض "[7] .

وكلمة (التأديب) عند قدماء العرب تشبه إلى حد كبير ما يعرف اليوم فى لغتنا بالتربية، وكان المدلول الأول لكلمة (أدب) فى تلك البيئة العربية الأولى يعنى الكرم والضيافة وبذل الطعام، فكانوا يقولون فلان أدب القوم، إذا اتخذ طعاما ودعاهم إليه . ولما كان الكرم وبذل الطعام فى تلك البيئة الجافة القاحلة جماع الفضائل كلها وعنوان السمو الخلقى عزة

---

(١) مجمع اللغة العربية ، معجم ألفاظ القرآن الكريم ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٢ ، ص ٤٤٤

(٢) محمد جواد رضا . التيارات الكبرى فى الفكر التربوى الإسلامى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الفكر التربوى العربى الإسلامى ، ص٦٣٠

(٣) البقرة / ٣١

(٤) النساء / ١١٣

(٥) البقرة / ٢٥١

(٦) الكهف / ٦٦

(٧) الحجرات / ١٦

ورجولة، صاروا يطلقون كلمة (أدب) على كل خلق كريم، وأصبحت الكلمة فى مدلولها تشمل جميع الأخلاق الكريمة والفضائل التى يجب أن يكون عليها الفرد، وأن تكون أساس السلوك بين الناس فى حياتهم . ثم إنهم نظروا فوجدوا أن رواية الشعر وهو ديوان مفاخرهم والعلم بأيام العرب وأمجادهم مما يزيد فى النخوة والمروءة ويربى مكارم الأخلاق فصاروا يطلقون كلمة الأدب على الشعر وما يتصل به من المعارف الوجدانية، ومن كلمة الأدب بهذا المعنى أنشئت كلمة التأديب، وكلمة المؤدب المرادفة لاصطلاح اليوم (المربى)[1] .

وبرغم هذه التباينات الدقيقة الخاصة التى تحملها كل من كلمات (التربية – التعليم – والتأديب) ، فإنها كثيرا ما استعملت بمعنى عام، ومن ثم فقد تحل إحداها محل الكلمتين الأخريين، فالتربية تعليم، كما أنها تأديب، والتعليم لا يخلو من جانب تربوى ولا من قيم تأديبية تصاحبه، والتأديب هو كذلك تربية، كما أنه تعليم، ولهذا نجد مؤرخى التراجم يستخدمون هذه الكلمات ويمزجون بينها، فتارة يذكرون العالم بأنه مؤدب أو معلم ، ويصفون عمله بفعل (يربى أو يؤدب أو يعلم)[2] .

ويفيض القرآن الكريم ، كما تفيض السنة النبوية بالعديد من الشواهد التى تحث على القيام بمهمة "تعليم الناس" ، فمن ذلك :

– "ولينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم لعلهم يحذرون"[3] . والمراد بالإنذار هو تعليم قومهم، وإرشادهم إلى الخير .

– "وإذ أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب لتبيننه للناس ولا تكتمونه"[4] وهو إيجاب للتعليم، وتبيين الكتاب للناس وعدم كتمانه عنهم . والميثاق : العهد .

– "وإن فريقا منهم ليكتمون الحق وهم يعلمون"[5] وهو تحريم لكتمان العلم .

---

(١) سعيد إسماعيل على : أوضاع المربين العرب ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ ، ص ٩

(٢) محمود قمبر · دراسات تراثية فى التربية الإسلامية ، الدوحة ، دار الثقافة ١٩٨٥ ، ص ٢٢٥

(٣) التوبة / ١٢٢

(٤) آل عمران / ١٨٧

(٥) البقرة / ١٤٦

- "ومن أحسن قولا ممن دعا إلى الله وعمل صالحا"[1] .

- "ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة"[2] .

ومن الأحاديث النبوية ، قوله صلى الله عليه وسلم :

"ما آتى الله عالما علما إلا وأخذ عليه من الميثاق ما أخذ على النبيين أن يبينوه للناس ولا يكتموه" .

"من علم علما فكتمه ألجمه الله يوم القيامة بلجام من نار " .

"لا حسد إلا فى اثنتين : رجل آتاه الله عز وجل حكمة، فهو يقضى بها ويعلمها الناس، ورجل أتاح الله له مالا فسلطه على هلكته فى الخير"[3] .

من أجل ذلك عنى المسلمون بتلقى العلم عن المعلمين عناية ملحوظة، وكرهوا كراهة شديدة أن يتلقى الطالب العلم عن الكتب وحدها، وكان بعضهم يقول : من أعظم البلية تشييخ الصحيفة، أى أن يتعلم الناس من الصحف .

وورد فى كتاب الشكوى الذى لم يعرف اسم مؤلفه : "من لاشيخ له فلا دين له، ومن لم يكن له أستاذ فإمامه الشيطان " وروى عن مصعب بن الزبير أنه قال : إن الناس يتحدثون بأحسن ما يحفظون ويحفظون أحسن ما يكتبون، ويكتبون أحسن ما يسمعون، فإذا أخذت الأدب فخذه من أفواه الرجال ، فإنك لا تسمع إلا لؤلؤا منثورا"[4].

ولهذا أيضا أمر الرسول بالتعلم مثلما أمر بالتعليم ، فقال :تعلموا العلم وعلموه الناس"[5].

ومن ناحية أخرى أمر الإسلام الآباء بحماية أبنائهم من الفساد والانحلال والضلال

---

(١) فصلت / ٣٣

(٢) النحل / ١٢٥

(٣) الغزالى (أبو حامد) : إحياء علوم الدين ، القاهرة ، المكتبة التجارية الكبرى ، د.ت ، ج١ ، ص١١

(٤) أحمد شلبى : تاريخ التربية الإسلامية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٦ ، ص ٢٠٩

(٥) سنن الدارمى مقدمة ١ / ٧٣ كتاب العلم ، أبو محمد الدارمى ، القاهرة ، شركة الطباعة الفنية المتحدة ، ١٩٦٦ .

الذى يؤدى إلى النار . فقال تعالى . "ياأيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا"[1] وذلك يكون بالتربية والتعليم والنهى عن المنكر[2] . وعلى هذا الأساس نجد رسول الله صلى الله عليه وسلم يأمر بتعليم الصبيان أمور دينهم أولا، فقال: "علموا الصبى الصلاة ابن سبع. . ."[3] كما جعل الإسلام الآباء مسئولين عن تعليم وتربية أبنائهم، فقال صلى الله عليه وسلم " كلكم راع وكل راع مسئول عن رعيته"، فالأمير راع ومسئول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته والمرأة راعية على بيت زوجها وولده، فكلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته[4] " .

ولم يكن هناك فرق بين (العالم) و (المعلم) فالجمهرة الكبرى من العلماء مارسوا التعليم، وكذلك الأمر بالنسبة للفقهاء .

وحسب العلماء تقديرا أن الله تعالى قرنهم بالملائكة فى الإقرار بوحدانيته وعدله، لأنهم هم الذين يفكرون فيهديهم تفكيرهم إلى الحق، وهم الذين يستطيعون أن يثبتوا بالأدلة ما يجب لله تعالى من صفات الكمال ، وما يتنزه عنه من صفات النقص، ويوقنون بأنه العزيز الذى لا يغالبه أحد، الحكيم الذى خلق كل شىء فأحسن خلقه، ودبره فأحكم تدبيره[5] . قال تعالى "شهد الله أنه لا إله إلا هو والملائكة وأولوا العلم، قائما بالقسط لا إله إلا هو العزيز الحكيم"[6].

والعلماء هم أولوا المعرفة والتجربة والخبرة، وهم القادرون على الفهم الرشيد والتوحيد الصحيح، وهم أهل المشورة والفتيا، قال تعالى : "وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العاملون"[7].

---

(١) التحريم / ٦

(٢) مقداد يالجن : جوانب التربية الإسلامية الأساسية ، بيروت ، مؤسسة دار الريحانى للطباعة والنشر ، ١٩٨٦ ، ص ٣٥

(٣) سنن الترمذى ، ١ / ٢٥٣ .

(٤) فتح البارى بشرح البخارى (١ / ٢١١) كتاب النكاح ، باب : المرأة راعية فى بيت زوجها .

(٥) أحمد محمد الحوفى : القرآن والتفكير ، ص٢٤ .

(٦) آل عمران / ١٨

(٧) العنكبوت / ٤٣

ويمثل الرسول صلى الله عليه وسلم قمة الرسالة التربوية بمفهومها الشامل، التى قام بها خير قيام، وتميزت مهمته التربوية فى خصائص نذكر منها :

– التبليغ الأمين والكامل لرسالة الله تعالى بكل ما تحمله الرسالة من أبعاد توجيهية إرشادية فى شؤون العقيدة والعبادة والسلوك العام واليومى[1] .

– القيام بالشرح والإيضاح للمنهج التربوى الإلهى ولاسيما فى مواطن الإجمال التى قدمها القرآن[2] .

– التطبيق العملى والفعلى المتجسد فى الرسالة التربوية .

– الرسول الكريم ذاته موجه ومرب ومرشد ينبغى طاعة أوامره والاقتداء بسلوكه.[3]

وهكذا فإن الرسول عندما تكلم عن نفسه "إنما بعثت معلماً": فإنه صلوات الله عليه، لم يقل ذلك من قبيل المجاز، بل من واقع الحقيقة فقال عز وجل عن نبينا «هو الذى بعث فى الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة» . ولم يكن يطعن فى تعليم الرسول لقومه أنه أمى، فأمية محمد كانت "كمالا فى حقه" كما قال ابن خلدون ، لأنها مصدر المعجزة والبرهان على عبقرية محمد التى فجر بها ينابيع المعرفة، وحارب الأمية وقضى على الجهل، ورفع مكانة العلم والعلماء[4] .

ومما أثر عن الرسول صلى الله عليه وسلم فى حثه المسلمين على القيام بواجب التعليم أنه خطب ذات يوم فأثنى على طوائف من المسلمين خيرا، ثم قال : «ما بال أقوام لا يفقهون جيرانهم، ولا يعلمونهم ولا يعظونهم ولا يأمرونهم ولا ينهونهم ؟ وما بال أقوام لا يتعلمون من جيرانهم ولا يتفقهون ولا يتعظون ؟ والله ليعلمن قوم جيرانهم ويثقفونهم ويأمرونهم وينهونهم، وليتعلمن قوم من جيرانهم ويفقهون ويتعظون، أو لأعاجلنهم بالعقوبة».

---

(١) عبد الحميد الهاشمى : الرسول العربى المربى ، دمشق ، دار الثقافة للجميع ، (١٩٧٨) ص ٧٢

(٢) المرجع السابق ، ص٧٣

(٣) المرجع السابق ، ص٧٤

(٤) سعيد إسماعيل على : المكانة الاجتماعية للمعلم فى الفكر التربوى الإسلامى ، الكويت ، جمعية المعلمين ، مارس ١٩٨٩ ، ص٢٢

ثم نزل رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال قوم : من ترونه عنى بهؤلاء ؟ (الأشعريون) فهم قوم فقهاء ولهم جيران جفاة من أهل المياه والأعراب ، فبلغ ذلك الأشعريين، فأتوا رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالوا: يارسول الله : ذكرت أقواما بخير وذكرتنا بشر، فما بالنا ؟ فقال : (ليعلمن قوم جيرانهم وليفقهنهم وليعظنهم وليأمرنهم ولينهونهم، وليتعلمن قوم من جيرانهم ويتعظون ويتفقهون، أو لأعاجلنهم العقوبة في الدنيا)، فأعاد قوله عليهم وأعادوا قولهم : أنفطن غيرنا ؟ فقال ذلك أيضا، فقالوا : أمهلنا سنة ، فأمهلهم سنة ليفقهوهم ويعلموهم ويفطنونهم[1] ، ثم قرأ رسول الله صلى الله عليه وسلم هذه الآية : (لعن الذين كفروا من بني إسرائيل على لسان داود وعيسى بن مريم ذلك بما عصوا وكانوا يعتدون * كانوا لا يتناهون عن منكر فعلوه لبئس ما كانوا يفعلون [2]) .

وفي هذه الحادثة أمور يجب التنبيه إليها وهي [3] :

١ - لم يقر الرسول صلى الله عليه وسلم قوما على الجهالة بجانب قوم متعلمين .

٢ - اعتبر بقاء الجاهلين على جهلهم وامتناع المتعلمين عن علمهم عصيانا لله .

٣ - بل اعتبر ذلك أيضا "عدوانا" يوجب اللعنة والعذاب .

٤ - وأعلن الرسول الحرب والعقوبة العاجلة على الفريقين تخويفا لهم حتى يهموا وينتبهوا .

٥ - ثم أعطاهم مهلة سنة واحدة للقضاء على آثار الجهالة .

ورد في الصحيحين من حديث سهل بن سعد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال لعلي بن أبي طالب وهو يتوجه إلى سفر : " لأن يهدى - الله - بك رجلا واحدا خير لك من حمر (النعم) ، فعمل العالم في تربية الناس ذو شأن عظيم عند الله حتى ولو اهتدى شخص واحد بعلم هذا العالم ، فذلك خير له من متاع كثير في الدنيا ، فما بالك بمن تهتدي به طوائف كثيرة من الناس" [4] .

---

(١) كارم السيد غنيم : قضية العلم والمعرفة عند المسلمين ، مجلة المسلم المعاصر ، بيروت ، السنة العاشرة ، العدد (٣٩) ، ص ٥١

(٢) المائدة / ٧٨ ، ٧٩

(٣) كارم السيد غنيم ، ص ٥٢

(٤) المرجع السابق ، ص٤٦

ورد فى صحيح مسلم من حديث أبى هريرة رضى الله عنه قال " قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : (من دعا إلى هدى، كان له من الأجر مثل أجر من تبعه لا ينقص ذلك من أجورهم شيئا، ومن دعا إلى ضلالة كان عليه من الإثم مثل آثام من تبعه لا ينقص ذلك من آثامهم شيئا) . هكذا يدفعنا رسول الله إلى أن نكون مهتدين وأن نكون أيضا هداة وقدوة صالحة وأسوة طيبة دالين على الخير ووسيلة إلى الحق .

الفصل الثانى

الاتجاه الفقهى

المعنى والمفهوم :

الفقه : العلم بالشيء والفهم له . وقد غلب على علم الدين لسيادته عند المسلمين على سائر أنواع العلم[1] . يقال : أوتى فلان فقها فى الدين، أى فهما فيه، قال الله تعالى "ليتفقهوا فى الدين"، أى ليكونوا علماء به . ودعا النبى صلى الله عليه وسلم لابن عباس ، فقال: "اللهم علمه الدين وفقهه فى التأويل "أى فهمه تأويله ومعناه .

وفقه فقها . . بمعنى علم علما، وفقه الشيء : علمه، وفقهه وأفقهه علمه، وتفقه . تعاطى الفقه : وفاقهته إذا باحثته فى العلم . والفقه الفطنة .

فالفقه إذا، هو الفهم العميق النافذ الذى يتعرف غايات الأقوال والأفعال[2] ، ومن ذلك قوله تعالى "فما لهؤلاء القوم لا يكادون يفقهون حديثا" وقوله صلى الله عليه وسلم "من يرد الله به خيرا، يفقهه فى الدين" ، وقوله تعالى "ولقد ذرأنا لجهنم كثيرا من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ، ولهم آذان لايسمعون بها ، أولئك كالأنعام بل هم أضل، أولئك هم الغافلون" .

غير أن القرافى قال فى شرح تنقيح الفصول . وقال الشيخ أبو اسحاق الشيرازى: الفقه فى اللغة، إدراك الأشياء الخفية، فلذلك تقول : فهمت كلامك، ولا تقول : فهمت السماء والأرض، وعلى هذا النقل لا يكون لفظ الفقه مرادفا لهذه الألفاظ . والألفاظ التى يشير إليها القرافى هى : الفهم والعلم والشعر والطب[3].

وفى اصطلاح الفقهاء والأصوليين يراد به . العلم بالأحكام الشرعية العملية من

---

(١) ابن منظور · لسان العرب ، القاهرة ، دار المعارف ، ص ٣٤٥٠

(٢) محمد أبو زهرة : اصول الفقه ، القاهرة ، دارالفكر العربى ، ١٩٥٧ ص٦

(٣) شعبان محمد إسماعيل : التشريع الإسلامى ، مصادره وأطواره ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٨٥ ، ص ١٠

أدلتها التفصيلية . ويراد بالأحكام الشرعية فى هذا التعريف خطابات الشارع المتضمنة لوجوب أمر ما أو حرمته أو ندبه أو كراهته أو إباحته، أو المتضمنة لربط أمر بآخر يجعله ركنا له أو علة أو سببا أو شرطا مانعا، أو بيان أحوال التصرفات من الصحة والفساد والبطلان والوقف والنفاذ واللزوم ، وتقييد الأحكام الشرعية بكونها (عملية) لتحديد موضوع علم الفقه وبيان أنه قاصر على أعمال الإنسان الحسنة، فلا يشمل أحكام العقائد ولا الأخلاق، وتقييد العلم بهذه الأحكام بكونه مستمدا من الأدلة التفصيلية ، لبيان أن الفقه طريقه الاجتهاد والاستنباط والنظر والاستدلال ، وبذلك لا يطلق على علم الله سبحانه وتعالى أنه فقه، لأنه كشف وليس اجتهاد، كما لا يسمى علم النبى صلى الله عليه وسلم فقها لأنه ليس بطريق الاجتهاد وإنما هو بطريق الوحى . كذلك لا يسمى علم أتباع المذاهب الفقهية فقها إذا كان لايستند بالنسبة إليهم إلى الاستنبط من الأدلة التفصيلية، بل إلى مجرد تقليد أئمة هذه المذاهب[1] .

والفقيه فى الاصطلاح الشرعى، من يكون الفقه ملكة له – بالاصطلاح الشائع بين الباحثين فى الدراسات الدينية – أو (مهارة) و (فنا) ، و (علما) باصطلاح باحثى التربية، ويطلق على المتفقهين : العارفين بالأحكام الشرعية، الثابتة للأفعال الإنسانية، التى هى موضوع علم الفقه[2] .

والشخص لا يصير فقيها إلا بمعرفة جملة من الأحكام الشرعية المتعلقة بأفعال المكلفين، ولابد أن يكون العلم بها ناشئا عن نظر واستدلال بأدلتها التفصيلية ، وذلك بمعرفة معانى النصوص وعللها ، وضبط الفروع بأصولها.

ثم شملت كلمة فقيه، العارف بالأحكام العملية الضرورية أو الناشئة عن استنباط من مجتهد اجتهادا مطلقا أو اجتهادا مذهبيا، أو من طريق الأخذ والتفهم من أقوال الفقهاء . وعلى هذا فالعارف بالفقه عن طريق التقليد والتفهم لأقوال الفقهاء يعتبر الآن فقيها.

(١) محمد الحسينى حنفى : المدخل لدراسة الفقه الإسلامى ، القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٧١ ، ص١١

(٢) محمد سلام مدكور : المدخل للفقه الإسلامى ، القاهرة ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٦ ، ص٢٧

والأحناف من الفقهاء يشترطون ليكون الشخص فقيها فوق ما تقدم أن يعمل بهذه الأحكام الفقهية لأن العلم بها فى نظرهم ليس مقصودا لذاته وانما ليعمل به [1] .

وقد غلب فى الصدر الأول استعمال الفقه فى فهم أحكام الدين جميعها، أى فهم كل ما شرع الله لعباده من الأحكام ، سواء كانت متعلقة بالإيمان والعقائد وما يتصل بها، ام كانت أحكام الفروض والحدود والأوامر والنواهى والتخيير والوضع، فكان اسم الفقه فى هذا العهد متناولا النوعين على السواء، لم يختص به واحد منهما دون الآخر، وكان مرادفا إذ ذاك لكلمات "شريعة، وشرعة، وشرع، ودين" التى كان يفهم من كل منها النوعان جميعا" [2].

وكما كان اسم الفقه يطلق على فهم جميع هذه الأحكام، كان يطلق على الأحكام نفسها، ومن ذلك قوله عليه الصلاة والسلام : "رب حامل فقه غير فقيه" "ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه" . وهذا الاستعمال الجامع قد استمر أمدا ليس بالقصير، يرشدنا إلى هذا، ما نقل عن الإمام أبى حنيفة من أن الفقه هو معرفة النفس، مالها وما عليها، وما هذه المعرفة إلا معرفة أحكام الله بنوعيها، كما أنه سمى كفاية فى العقائد "الفقه الأكبر" . ثم تغير هذا الاستعمال، ودخل التخصيص على اسم الفقه .

النشأة والتطور :

يعتبر عصر النبى صلى الله عليه وسلم أهم العصور الفقهية على الإطلاق، لأن التشريع الإلهى تم فى هذا العصر، والتشريع الإلهى – كما هو معلوم – أساس الفقه فى جميع أدواره وعصوره فى الماضى والحاضر والمستقبل .

والفقه فى هذا العصر هو فقه الوحى فقط، فكانت الأحكام الشرعية تنزل على النبى بلفظها ومعناها (أى القرآن)، أو بمعناها فقط (أى السنة) ويقوم النبى (ﷺ) بتبليغها إلى الناس، فمصدر الأحكام الشرعية هو الوحى ولا شىء غيره [3] .

---

(١) المرجع السابق ، ص٣٨

(٢) شعبان محمد إسماعيل ، مرجع سابق ، ص ١١

(٣) عبد الكريم زيدان : المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية ، بغداد ، ١٩٦٩ ، ص١٠٨ .

وطريقة التشريع فى هذا العصر قامت على أساس الواقع ، فكلما وقعت حادثة تتطلب حكما لجأ الصحابة إلى رسول الله يسألون البيان ، فإذا لم يكن عنده حكمها تطلع إلى السماء فيأتيه الوحى تارة بآية أو آيات من القرآن فيه جواب ما سألوا، وطورا ينزل عليه الوحى بغير قرآن مبينا له الجواب ويترك له التعبير عنه وهو ما عرف بالسنة، وإما يتأخر الوحى فلا ينزل بهذا ولا بذاك، فيجتهد على ضوء ما أنزل عليه من أحكام، وما ألهمه الله من سر التشريع ، مرة وحده وأخرى مع مشاورة أصحابه، فإذا أصاب الاجتهاد وجه الحق أقره الله عليه ، وإن كان غير ذلك نبهه إليه[1].

ولم يكن لأحد من صحابة الرسول فى حالة حياته أن يجتهد فى استنباط أى حكم شرعى إلا عند تعذر سؤاله أو لبعد الشقة بينه وبين الرسول، أو لاشتغاله عليه الصلاة والسلام بما هو أهم أو نحوه، أو إذا أمره الرسول بذلك على سبيل التعليم والتدريب، وما كان يحدث شيء من ذلك لأى واحد من الأصحاب إلا عرضا[2] .

وعندما توفى الرسول صلى الله عليه وسلم ، واجه صحابته من بعده حوادث ليس فى القرآن الكريم ولا فى السنة النبوية بيان خاص بها، ولا حكم قاطع فيها، فاجتهدوا فى تفهم حكم الله على ضوء النصوص واستهداف المصلحة واختلف فهمهم فى هذا وذاك تبعا لما يراه كل واحد منهم مقتضى النص أو سبب المصلحة وقد ينتهى التشاور بينهم إلى رأى واحد يجمعون عليه[3] .

كذلك فإن الحروب التى وقعت وما نتج عنها من قضايا وعلاقات بين المسلمين وبين غيرهم فى أثناء الحرب وبعدها، أدت إلى كثرة المسائل الفقهية . والفتوحات الإسلامية وما ترتب عليها من امتداد سلطان الإسلام على بلاد كثيرة، واتصال المسلمين بأهل تلك البلاد، ولكل بلد أعرافه وعاداته وتقاليده ونظمه، كل ذلك أدى إلى ظهور مسائل وقضايا جديدة تستلزم معرفة حكم الشرع فيها . وقد قام فقهاء الصحابة بمهمة التعرف على أحكام هذه

(١) محمد على السايس . نشأة الفقه الاجتهادى وأطواره ، القاهرة ، مجمع البحوث الإسلامية ، سلسلة البحوث الإسلامية (٩) يناير ١٩٧٠ ، ص٣٤

(٢) محمد الحسينى حنفى ، ص١٢

(٣) زكريا البرى . الفقه الإسلامى ، أطواره فى الماضى والحاضر والمستقبل، مكة المكرمة ، المركز العالمى للتعليم الإسلامى ، ١٩٨٣ ، ص١٦

المسائل والوقائع الجديدة، فاجتهدوا واستعملوا آراءهم على ضوء قواعد الشريعة ومبادئها العامة ومعرفتهم بمقاصدها[1]

وقد تفرق الصحابة على المدن تبعا لاتساع الفتح وكان فيهم الحكم والقضاء، وكان من آثار هذا الانتشار رواية الحديث والتحريف فيها، ووجود فتاوى مختلفة وأحكام متباينة فى الواقعة الواحدة لاختلافهم فى تفهم آيات الأحكام ولعدم تدوين السنة، وتعذر عقد جمعيتهم التشريعية لبعد الشقة بين تلك المدن المختلفة ، فضلا عن أن طرقهم فى البحث كانت متعددة، فمنهم من كان يقف عند الدلالة اللفظية للنص الوارد فى أصل التشريع، ومنهم من كان ينظر إلى العلة التى بنى الحكم عليها فيحكمها ويقيس النظير على النظير، ومنهم من كان يحكم المصلحة التى جاءت لها الشريعة، وكثيرا ما كانوا يرجعون إلى ما تدل عليه العادة وترشد إليه ظروف الحياة . وقد كان هذا الاختلاف فى المنهج البحثى مما أدى إلى تعدد المذاهب واختلاف الآراء[2]

ولم يكن كل أصحاب رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يتصدون للفتيا، بل كان الذين يتصدون لها منهم، حفظة القرآن الكريم الذين كان يطلق عليهم (القراء) ، وقد ذكرهم محمد بن أبى بكر المعروف بابن قيم الجوزية فى كتابه – اعلام الموقعين – وعدّ منهم نيفا وثلاثين ومائة[3] .

ولم يكن هؤلاء القراء من أصحاب الفتيا كلهم على درجة واحدة فى الفتيا، ففيهم المقل والمكثر، وكان المكثرون منهم سبعة : عمر بن الخطاب وعلى بن أبى طالب، وأم المؤمنين عائشة، وعبد الله بن مسعود، وزيد بن ثابت، وعبد الله بن عباس، وعبد الله بن عمر، وعن هؤلاء انتشر الفقه والعلم فيمن بعدهم.

وكثير مما نقل من فتاوى الصحابة واجتهاداتهم يدل على ادراك بعض الصحابة لبعض القواعد الأصولية، ولكن لا بأسمائها الاصطلاحية التى وضعها لها علماء الأصول

---

(١) عبد الكريم زيدان ، ص١١٨

(٢) محمد سلام مدكور ، ص ٨٠

(٣) طه جابر فياض علم أصول الفقه نشأته وتاريخه وتدوينه ، مجلة المسلم المعاصر ، العدد (١٤) أبريل / يونية ١٩٧٨ ص٣٨

فيما بعد بل بمسمياتها ومفاهيمها، وإنهم كانوا يدركون ذلك بناء على إدراكهم لمقاصد الشارع بحكم معاصرتهم لصاحب الرسالة – عليه الصلاة والسلام – وصحبتهم له، وبحكم إحاطتهم بالعربية سليقة بحيث لا يحتاجون إلى ما احتاجه من بعدهم ، وهكذا كانوا ينقلون العلم والإيمان لمن بعدهم من مشكاة النبوة غضا طرياً لا يشوبه إشكال ، ولا يعكر صفوه اختلاف ، ولا تدنسه معارضة[1] .

وكان لكل من هؤلاء الصحابة تلاميذ من التابعين التفوا حولهم ، وأخذوا عنهم وذهبوا مذهبهم الذى ترسموه ، فأخذت تتكون فى هذا الوقت ـ تبعاً لشخصيات الصحابة ومذاهبهم ـ مدارس فى البلاد المختلفة ، على رأس كل مدرسة إمام من التابعين . وكانت أهم هذه المدارس مدرسة الحجاز ، ومدرسة العراق أو مدرسة الحديث ومدرسة الرأى ، فهاتان المدرستان جمعتا كل مسائل الفقه التى ظهرت فى هذا الوقت ، وكان لكل مدرسة طابع خاص فى الاستنباط يختلف عن الأخرى[2] .

وبنهاية الدولة الأموية وبداية الدولة العباسية ، أى فى حوالى سنة ١٣٢ هـ ، يبدأ العصر الذهبى للفقه بدخول عصر المذاهب الجماعية ، ويمكن أن تعتبر بدايته بداية القرن الثانى الهجرى وينتهى على أية حال فى منتصف القرن الرابع الهجرى ، أى بعد وفاة ابن جرير الطبرى آخر المجتهدين اجتهادا مطلقاً فى سنة ٣١٠ هـ بقليل[3] .

فى هذه المرحلة نشط الفقه نشاطاً عظيماً واتسعت دائرته ، واتجه الفقهاء إلى مالم يتسع له زمن أسلافهم ، ولم تتهيأ لهم أسبابه ، فأفرغوا كثيراً من جهودهم فى ترتيب أشتاته ، وتنافسوا فى إبراز مكوناته ، وتضافرت الجهود على ضبطه وتدعيم قواعده واستيعابه ، فأصبح الفقه الإسلامى ثروة طائلة ، خلفها ذلك العصر للأجيال المتعاقبة[4]) . حتى أصبح هذا الدور جديراً أن يسمى دور النشاط والقوة والنضوج الفكرى ، والحياة العلمية الواسعة والبحث الجدى العميق المنتج والمناقشة الفقهية الجادة البريئة والاجتهاد

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٩

(٢) شعبان محمد إسماعيل ، ص ٢٧٨

(٣) محمد الحسينى حنفى ، ص ٨٩

(٤) محمد على السايس ، ص ٨٩

المطلق، والحرية الجريئة فى النظر والاستنباط ، فيه دونت علوم القرآن والسنة ، والكلام ، واللغة والفقه ، وظهر نوابغ القراء وأهل اللغة والتأويل والمحدثين والمتكلمين والفقهاء[1].

وكان من ثمرات ذلك أن تضخم الفقه وأصبح شاملاً لما تجدد مع الحضارة الجديدة من الوقائع ، بل لم يقف نشاط الفقه الاجتهادى عند ذلك ، وأصبح الفقهاء يفرضون مالم يقع ويستخدمون وسائل اجتهادهم فى تعريف الأحكام لتلك الفرضيات ، حتى غدت عادات الناس على اختلاف أحوالهم وتعدد أممهم محكومة بالفقه متصلة به ، ولم تعد الفوارق الإقليمية تباعد بينهم مع وجود الروابط التشريعية الوثيقة ، التى جعلتهم أمة واحدة فى تقاليدهاومظاهرها الشرعية [2] .

وقد كان نتيجة هذا أن تكونت مدارس فقهية في مختلف المدن الإسلامية ووجدت عدة مذاهب منها مذهب الشيعة ، والمذاهب السنية الأربعة الحنفى والمالكى والشافعى والحنبلى ، وهناك غيرها مما قد يعد أجنحة وفروعاً وما قد يعد مستقلاً ، لكننا اكتفينا بالإشارة إلى أشهرها بين الجمهور .

تكونت المذاهب الفقهية من إمام مجتهد ، وأتباع ينهجون نهجه ، ولم يكن هذا فى بادىء الأمر يستوجب خصومة أو يستلزم تعصباً ، بل كان كل إمام ينصح تابعيه بأن رأيه وفقهه غير ملزم، مما كان له أثره في صفوف التلاميذ الأول الذين ساعدوا باجتهادهم فى تكوين المذاهب وعملوا على تكميلها ، وتعليل الأحكام المنقولة عنهم واستخلاص القواعد .

بيد أن التحلل الذى بدأ يعرف طريقه إلى (الدولة) ، كان لابد أن ينعكس كذلك على الفقه، فمات فى نفوس الفقهاء تدريجياً الاستقلال الفكرى وركنوا إلى التقليد ، وبعدوا عن الاجتهاد شيئاً، فشيئاً، بل لقد بدأنا نرى فقهاء يسيرون فى ركاب السلطة السياسية رهبة من عقابها ورغبة فى سلطانها وذهبها؛ مما ساعد على شيوع القهر وتثبيت أركانه.

منهـــج الفقـــهاء :

وللفقاء طريقة فى التفكير وأسلوب فى النظر والبحث ميزهم عن غيرهم من فئات

---

(١) المرجع السابق ، ص ٩٠.

(٢) المرجع السابق ، ص ٩١

وشرائح المفكرين الإسلاميين . وقد اعتبرهم بعض الباحثين البداية الحقيقية للتفكير الفلسفى فى الإسلام[1] حيث استخدموا النظر العقلى فى المسائل الشرعية العلمية وإن اختلفت طريقتهم عن طريقة الفلاسفة ، ذلك أنهم فى استخدامهم النظر العقلى فى المسائل الشرعية إنما كان لتأييد الدين ، اتساقاً مع ما كان يراه المسلمون فى الصدر الأول من أنه لاسبيل لتقرير العقائد إلا الوحى ، فالعقل لا يقرر البداية، وإنما فعله إنما يجىء بعد ذلك ، بعد الإيمان والإقرار بما جاء به الوحى ليستنبط ويقيس ويجتهد .

والمنهج الأساسى الذى التزم به الفقهاء فى دراسة المسائل التى تعرضوا لها هو (القياس). وإذا كان هذا الاسم يتفق مع ما استخدمه أرسطو إلا أن قياس الفقهاء مختلف عنه ، فبينما القياس الأرسطى هو حركة فكرية ينتقل فيها العقل من حكم كلى إلى أحكام جزئية أو من حكم عام إلى حكم خاص بواسطة الحد الثالث . ينتقل قياس الفقهاء من حالة جزئية إلى حالة جزئية أخرى لوجود جامع بينهما بواسطة تحقيق علمى دقيق[2] .

وقام القياس الفقهى على فكرتين أو قانونين : أولا فكرة العلية أو قانون العلية ـ أن لكل معلول علة ، أى « أن الحكم ثبت فى الأصل لعلة كذا » ثانيا : قانون الاطراد فى وقوع الحوادث وتفسيره أن العلة الواحدة إذا وجدت تحت ظروف مشابهة أنتجت معلولاً متشابهاً أى « القطع بأن العلة (علة الأصل) موجودة فى الفرع ، فإذا ما وجدت أنتجت نفس المعلول » فهناك إذن نظام فى الأشياء واطراد فى وقوع الحوادث[3] .

وقد فهم الفقهاء العلة لا على طريقة أرسطو على أنها علاقة ضرورية عقلية ، بل على أنها تعاقب حادثتين إحداهما بعد الأخرى ، فاصطلح على تسمية إحداهما علة والأخرى معلولاً ، بدون وجود أية رابطة ضرورية بين الحادثتين[4] .

---

(١) مصطفى عبد الرازق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٦٦ ، ص ١٣٨

(٢) على سامى النشار : مناهج البحث عند مفكرى الإسلامى ، القاهرة ، دار المعرف ، ١٩٦٥ ، جـ ١ ، ص ١٤

(٣) المرجع السابق ، ص ١٤

(٤) المرجع السابق ، ص ١٥

وللفقهاء طرق لإثبات العلة نهجوا فيها نهجاً عقلياً دقيقاً ، من أهمها (السبر والتقسيم) ، وهو عملية عقلية يعتمد عليها عندما يرد نص شرعى بحكم من الأحكام ، ولم يوجد فى النص ما يدل على العلية ، كما لم يوجد إجماع يدل عليها ، فيذهب المجتهد إلى حصر الأوصاف الموجودة فى محل الحكم وهى عملية التقسيم ، ثم يختبر هذه الأوصاف ، بميزان العلل وهى الأمور المشروطة فى صحتها فيحذف مالا تتوافر فيه هذه الشروط حتى يصل إلى وصف تتوافر فيه تلك الشروط[1] .

وما كان للفقهاء أن يستخدموا القياس إلا استناداً إلى قاعدة فكرية عامة ألا وهى (الاجتهاد). والاجتهاد بالرأى هو : « بذل الجهد للتوصل إلى الحكم فى واقعة لا نص فيها بالتفكير واستخدام الوسائل التى هدى الشرع إليها للاستنابط فيما لا نص فيه »[2]. وهذا الاجتهاد نوع من أنواع الاجتهاد العام « لأن الاجتهاد العام يشمل بذل الجهد للتوصل إلى الحكم المراد من النص الظنى الدلالة ، ويشمل بذل الجهد للتوصل إلى الحكم فيما لا نص فيه بالقياس أو الاستحسان أو الاستصلاح ، أو غير هذا من الوسائل التى أرشد الشرع إليها للاستنباط فيما لا نص فيه »[3]. وهو رأى الشيخ عبد الوهاب خلاف الذى نراه أقرب إلى الوضوح والشمول .

ويسوق علماء الفقه عدداً من الأدلة التى تبين أن (الاجتهاد) ضرورى ومطلوب شرعياً ، نذكر منها :

ـ قوله تعالى « فاعتبروا ياأولى الأبصار »[4]. وجه الدلالة أن الله عز وجل أمر بالاعتبار، وجاء الأمر به عاماً لأولى الأبصار لكونهم أولى بصائر . وقد ذهب البعض إلى أن المراد بالاعتبار هنا هو الاتعاظ بدليل السياق ، والرد على ذلك أن الاعتبار رد الشىء إلى نظيره وإلحاقه به فيحكم عليه بحكمه ، ولذا يسمى الأصل المردود إليه عبرة ، وهذا المعنى

(١) أحمد إبراهيم عباس الذروى : إثبات العلة الشرعية بالأدلة العقلية ، جدة ، دار الشروق ، ١٩٨٢ ، ص٥٩

(٢) نادية شريف العمرى ، الاجتهاد فى الإسلام ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٥ ، ص ٣٢.

(٣) المرجع السابق ، نفس الصفحة .

(٤) الحشر /٢

شامل للاتعاظ والقياس وهو طريق من طرق الاجتهاد فتكون الآية دالة على الأمر بالاتعاظ بطريق العبارة وعلى الأمر بالقياس بطريق الإشارة [1]

ـ وردت في القرآن آيات كثيرة تطالب بإعمال الفكر والعقل عموماً ، مثل قوله تعالى «إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون » و« يعقلون » و« لأولى الألباب ». كما وردت آية تنص صراحة على إقرار مبدأ الاجتهاد بطريق القياس [2] وهي قوله سبحانه « إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله » .

ـ وفي السنة النبوية تصريح بتجويز الاجتهاد ، منها ما استدل به الإمام الشافعي عن عمرو بن العاص أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول « إذا حكم الحاكم فاجتهد فأصاب فله أجران ، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر » [3] .

والإمامية يسلكون في تعرف الأحكام عن طريق العقل منهاجين :

أحدهما ـ منهاج العقل المجرد بعد الشرع ، بأن يعرف ماهو حسن وماهو قبيح ، فما هو حسن يحكم الشرع بطلبه ، لأن أوامر الشرع صريحة في أن الحسن يطلب والقبيح يترك.

والثاني ـ التخريج على ما جاء في الكتاب والسنة والإجماع ، ويدخل في ذلك بعض الأقيسة التي تثبت علتها ، واستقامت طريقتها [4] .

والإمامية بالنسبة للأمر الأول ، يحكمون بأن العقل يحكم بحسن الأشياء وقبحها ، وأن للأشياء حسناً ذاتياً ، وقبحاً ذاتياً ، وقد صرح صاحب القوانين المحكمة بأن العقلاء يتفقون على أن للأشياء حسناً ذاتياً وقبحاً ذاتياً ، وأن العقل يقتضي الأمر بالحسن ، والنهي عن القبيح .

---

(١) حسن مرعي : الاجتهاد في الشريعة الإسلامية ، في : جامعة الإمام محمد بن سعود الاجتهاد في الشريعة الإسلامية ، الرياض ، ١٩٨٤ ، ص ٣٨

(٢) وهبة الزحيلي ، في المرجع السابق ، ص ١٦٩

(٣) حديث متواتر المعنى ، أخرجه أحمد والشيخان وأصحاب السنن ، إلا الترمذي

(٤) محمد أبو زهرة · الإمام الصادق ، حياته ، وعصره ـ آراؤه وفقهه ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، د ت، ص ٤٨٤ .

ولقد يقسم بعد ذلك الأشياء بالنسبة لحسنها وقبحها إلى ثلاثة أقسام :

أولها ـ أشياء حسنة فى ذاتها لا يمكن أن يأمر الشارع بتركها ، وهذه لها حسن ذاتى.

ثانيها ـ أشياء قبيحة لذاتها ، ولا يمكن أن يطلب الشارع فعلها ، وهذه لا يقدم عاقل على فعلها إلا وهو موضع ذم الناس أجمعين .

ثالثها ـ أشياء القبح والحسن فيها نسبى ، كالقتال فقد يكون حسنا إذا كان لدفع الأعداء وقبيحاً إذا كان فى داخل الأمة الإسلامية ، وكتناول بعض المواد المباحة ، قد يكون قبيحا إذا ترتب عليه ضرر، وقد يكون حسنا إذا كان لابد من تناوله .

والأمور التى ليس فيها قبح ذاتى ، ولا حسن ذاتى ، والحكم بحسنها أو قبحها يكون خاضعاً لأمر الشارع ، فما أمر به فهو حسن وما ينهى عنه فهو قبيح[1].

وللاجتهاد الفقهى مصادره العديدة ، وأصوله المختلفة ، غير أن تلك المصادر وهذه الأصول منها ماهو متفق عليه ، ومنها ما هو محل خلاف ، أو بعبارة أخرى ، منها مصادر أصلية متفق عليها من الجميع ، وهى (كتاب الله وسنة رسوله) ، ومنها مصادر تبعية متفق عليها بين جمهور الفقهاء لايشذ عنهم إلا نفر يسير، وهى الإجماع والقياس ، ومنها ماهو محل خلاف وجدل بينهم فى اعتباره أصلاً ومصدراً وهى كثيرة تختلف حسب اختلاف المذاهب كالاستحسان والعرف ، المصلحة والاستصحاب والذرائع[2] .

على أن جميع المصادر التى تستقى منها الأحكام ترجع إلى أصل واحد هو ماجاء عن طريق الوحى؛ فمصادر التشريع نصوص وردت فى القرآن والسنة ودلائل أخرى أقامها الشارع ليهتدى بها عند تشريع الأحكام حيث لا يوجد نص فيها.

ولأن القرآن هو المصدر الأول والمنبع الأساسى حرص على أن يخاطب الناس جميعاً فى أجيال مختلفة ، وأقوام تباينت مشاربهم ، مما أوجب أن يكون فيه من الأدلة والمناهج ما

---

(١) المرجع السابق ، ص ٤٨٥

(٢) محمد الدسوقى : الاجتهاد فى الفقه الإسلامى ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، سلسلة دروسات فى الإسلام (١٤٧) يولية ١٩٧٣ ، ص ٣٧

ينفع الناس جميعاً على اختلاف أصنافهم وتباين أفهامهم ، وتفاوت مداركهم . ووجب أن يكون أسلوبه الفكري والبياني ، بحيث لا يعلو على مدارك طائفة بعد بيان النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه الذين تلقوا من النبي علم القرآن وبيانه ، ويجد العلماء فيه غذاء نفسياً واعتقادياً وخلقياً وصلاحاً إنسانياً ، بل يصل الجميع إليه : يجد فيه المثقف بغيته ، والفيلسوف طلبته ، والعامة من الشعوب دواء نفوسهم، والحق المبين الهادي لهم الذي يأخذ بأيديهم إلى العزة والرفعة[1] .

أما السنة النبوية كمصدر ثان ، فلأن الله قد كلف رسوله محمداً صلى الله عليه وسلم باتباع مايوحى إليه متلوا أو غير متلو ، وبتبليغ جميع ما أنزل عليه ونهاه عن التقصير في شيء منه ، أو تغييره وتبديله ، وقد عصمه من الناس ، الذين يريدون منه تغييراً أو كتماناً لشيء مما أنزل عليه . ومما هو مؤكد أنه صلى الله عليه وسلم قد امتثل هذا الأمر وأدى الرسالة حق الأداء ، وقام بها على الوجه الأكمل ، وهدى الناس إلى الصراط المستقيم ، وعلى أن الله قد أكمل الدين للأمة بواسطة تبليغه صلى الله عليه وسلم جميع ما أنزل عليه، وعلى أنه عليه الصلاة والسلام على خلق عظيم ، والخلق هو مصدر جميع الأقوال والأفعال الاختيارية، فإذا كان متناهياً في العظم والحسن عند الله ، كان ما يصدر عنه كذلك [2] .

وأما المصادر الأخرى التي يتفاوت الفقهاء والباحثون في الاعتماد عليها وترتيبها وفقاً لأهميتها ، فمنها (الإجماع) الذي يعرف بأنه اتفاق المجتهدين من الأمة الإسلامية في عصر من العصور بعد انقضاء فترة الرسالة ـ على حكم شرعي ، ويرى بعض العلماء أن الإجماع لا يتحقق إلا باتفاق جميع المجتهدين لا يشذ أحد منهم ، ويرى آخرون أنه يتحقق باتفاق أكثر المجتهدين[3] .

ومنها (القياس) ، وقد سبق أن أشرنا إليه .

ومنها (العرف) وقد أخذ به الحنفية والمالكية في غير موضع النص . والعرف ما اعتاده الناس من معاملات واستقامت عليه أمورهم [4] ، فقد أخذ من قوله صلى الله عليه وسلم « ما رآه المسلمون حسنا فهو عند الله أمر حسن » .

---

(١) محمد أبو زهرة : المعجزة الكبرى : القرآن . القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٠ ، ص ٣٧٠

(٢) عبد الغني عبد الخالق : حجية السنة ، بيروت ، دار القرآن الكريم ، ١٩٨٦ ، ص ٣٠٥

(٣) محمد الدسوقي : الاجتهاد في الفقه الإسلامي ، ص ٤٠

(٤) محمد أبو زهرة : أصول الفقه ، ص ٢٧٣

ومنها « المصالح المرسلة » وذلك حيث ثبت بالاستقراء وبالنصوص أن الشريعة الإسلامية قد اشتملت أحكامها على مصالح الناس[1]، فقد قال تعالى « وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين » وقال « يا أيها الناس قد جاءكم موعظة من ربكم وشفاء لما فى الصدور وهدى ورحمة للمؤمنين » .

القيمة التربوية للجهد الفقهى :

عندما بدأت حركة التعليم عقب البعث ، كان من الطبيعى أن تكون لحمة هذا التعليم وسداه ، القرآن الكريم ، فهو الحامل للرسالة التى بعث للدعوة إليها الرسول صلى الله عليه وسلم ، وكان طبيعياً بعد ذلك أن تنشأ علوم وتظهر دراسات وفروع تدور حول هذا الكتاب السماوى فهماً وشرحاً واستنباطاً وبياناً لما جاء فيه من عقائد وأحكام ومعاملات . ولما كان «الفقه» يدور حول استنباط الأحكام من القرآن والسنة ، لجأ الناس إلى الفقهاء يلتمسون منهم العلم والرأى بأحكام الدين فى مختلف المجالات .

من أجل هذا كان علماء الفقه أبرز فئات الفكر الإسلامى إسهاما فى التعليم، وأقرب الجامعات إلى قلوب الناس ، حيث إن ما يتحدثون فيه هو أحكام الشريعة ومبادئها .

هذا وقد حمل الفقه الإسلامى عدداً من المبادىء يشكل « دعماً » و« ترسيخا » لتربية إسلامية سوية بالنسبة للدين وبالنسبة للدنيا ، أجملها « مدكور » فى النقاط التالية[2] :

ـ مبدأ التخاطب مع العقل ، فالتشريع الإسلامى جعل العقول مناط التكليف وخصوصا فيما يتعلق بأمور الدنيا وبمعرفة الخالق كما بينا ذلك بالتفصيل . ولما كان العلم دعامة تزيد العقل نوراً ، دعا إليه وحث الناس على التزود منه .

ـ مبدأ إحاطة العقيدة بالأخلاق الفاضلة المهذبة للنفس « وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هوناً ، وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما »[3] .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٧٧

(٢) محمد سلام مدكور : المدخل للفقه الإسلامى ، ص ٢٠

(٣) الفرقان / ٦٣

ـ مبدأ جعل التكاليف الشرعية لإصلاح الروح وتطهيرها ، وليس لإرهاق البدن وتسخيره« ما يريد الله ليجعل عليكم من حرج ،ولكن يريد ليطهركم »[1] .

ـ مبدأ التآخى بين الدين والدنيا فى التشريع ، فقد جاءت أحكامه بأمور الدين والدنيا فى التشريع ، ودعا إليهما « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا »[2].

ـ مبدأ المساواة والعدالة ، فقد ساوى بين الناس جميعاً دون تفريق بين الأجناس والأفراد والأشخاص « إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ، إن أكرمكم عند الله أتقاكم »[3] .

ـ مبدأ الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر ، وهو مبدأ كلى شامل يصلح بمفرده لأن يكون دستوراً للإصلاح الاجتماعى .

ـ مبدأ الشورى ، فقد جعلت الشورى أساس الحكم فى الإسلام .

ـ مبدأ التسامح « لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم فى الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم ، إن الله يحب المقسطين » [4]

ـ مبدأ الحرية ، وقد نادى الإسلام بالمحافظة على حرية الأفراد دون مساس بالمصلحة العامة سواء فيما يتعلق بالعقائد « لا إكراه فى الدين » أم كان فى مطلق الرأى [5].

ـ مبدأ التكافل الاجتماعى، فجعل الزكاة حقاً للفقير فى مال الغنى وليست تفضلاً وامتنانا ، فلا تعاظم ولا استجداء لها ، بل وكفل الإسلام نفقة الفقير العاجز عن الكسب وجعلها فى بيت مال المسلمين دون نظر لديانة الفقير .

وكان لعدد من الفقهاء كتابات تربوية مباشرة متخصصة تشكل جوهر التراث التربوى

(١) المائدة / ٦

(٢) القصص / ٧٧

(٣) الحجرات / ١٣

(٤) الممتحنة .

(٥) مدكور : المدخل للفقه الإسلامى ، ص ٢٢

الإسلامى، وسوف نسوق أمثلة منها مقتصرين فقط على هذه الكتابات مع التسليم بطبيعة الحال أن كتابات أخرى كثيرة لعدد آخر من الفقهاء وعلى رأسهم أئمة الفقه أنفسهم، تضمنت عدداً لا بأس به من الأفكار والقضايا الخاصة بتربية الشخصية المسلمة، لكنها جاءت فى سياقات أخرى تتصل بالتشريع بصفة عامة . ولا يعنى إشارتنا للفئة الأولى دون الفئة الثانية أننا لن نستعين إلا بها عندما نعرض عدداً من الإسامهات الفقهية فى قضايا التربيةوالتعليم.

ـ من أولى الكتابات ، كتاب (آداب المعلمين) لمحمد بن سحنون المتوفى سنة ٢٥٦ هـ / ٨٦٩ م ، وهو فقيه مالكى نشأ ومارس نشاطه الفقهى فى مدينة القيروان بالمغرب العربى [١] . وكان أبوه عبد السلام بن سحنون فقيها رحل إلى الحجاز لطلب العلم وأقام فيه خمس سنوات ، وعد أحد المبشرين بالمذهب المالكى ، وتبلغ صفحات الكتاب المطبوع ٧٤ صفحة، منها ٣٨ صفحة مقدمة الأستاذ حسن حسنى عبد الوهاب فى شئون التعليم[٢] ، وتعرض الكتاب للموضوعات التالية :

ـ ما جاء فى تعليم القرآن العزيز ـ ما جاء فى العدل بين الصبيان ـ ما يكره محوه من ذكر الله ـ ما جاء فى الأدب وما يجوز فى ذلك ومالا يجوز ـ ما جاء فى الختم ومالا يجوز ـ ما جاء فى الختم وما يجب فى ذلك للمعلم ـ ما جاء فى القضاء بهدية العيد ـ ما يجب للمعلم من لزوم الصبيان ـ ما جاء فى إجازة المعلم ومتى تجب ـ ما جاء فى إجازة المصحف وكتب الفقه .

ـ أما العمل الثانى فهو لأبى الحسن على بن محمد خلف المعروف بالقابسى ، الفقيه القيروانى ، المولود سنة ٣٢٤ هـ ، واسم الكتاب هو«الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين » تأثر فيه بكتاب ابن سحنون ، ومن المسائل التى عرضها فيه : فضل من تعلم القرآن وعلمه وآداب حامله ـ حكم الوالد الذى لا يعلم ابنه ـ تعليم الأنثى ـ أجر التعليم ـ ذكر ماورد بيانه فى سياسة معلم الصبيان ـ إيذاء الصبيان بعضهم بعضا ـ بطالة الصبيان ـ مكان التعليم .. إلخ. وهذه الرسالة نشرها الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى وأقام

---

(١) الأمير شمس الدين : الفكر التربوى عند ابن سحنون والقابسى ، بيروت ، دار اقرأ ١٩٨٥ ، ص ٣١

(٢) أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام ، أو التعليم فى رأى القابسى ، القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٥٥ ، ص ٤٥.

عليها دراسته لنيل درجة الدكتوره على يد الشيخ مصطفى عبد الرازق فى كلية الآداب ، جامعة القاهرة، حيث طبعها لأول مرة سنة ١٩٤٥ وألحق بها رسالة ابن سحنون التى أشرنا إليها .

ـ وهناك كتاب (جامع بيان العلم وفضله) المنشور بالمدينة المنورة سنة ١٩٦٨ لأبى عمر يوسف ابن عبد الله بن محمد عبد البر القرطبى المولود فى قرطبة سنة ٣٦٨هـ/ ٩٧٨م بالأندلس وكان فقيها مالكيا، وبالإضافة إلى ذلك معلما له كثير من الطلاب الذين يتلقون عنه علوم الحديث والفقه والأدب ، وكان اهتمامه بالحديث وتركيزه عليه أكثر من أى فرع آخر من فروع المعرفة [(١)] .

وهذا الكتاب يدور حول قضايا تربوية يتصل بعضها بأمور مثل ، مفهوم العلم وإعداد العلماء والمتخصصين ، وما ينبغى أن يتسم به المعلمون ، وكانت أسانيده فيما يقدم من آراء تتصل بهذه القضايا غالباً ، أحاديث الرسول وأحياناً بعض آيات القرآن الكريم وبعض الأقوال المأثورة [(٢)] .

وكثيراً ما يجد القارىء أن ابن عبد البر كان يستغنى بما يورده من النصوص المختلفة عن أن يقدم رأيه بأسلوبه ، وهو يقدم كثيراً من هذه الأحاديث فى رواياتها المختلفة بدون ترجيح أو تحليل لبعضها . وهذا ظاهر عندما نقرأ موضوعاً مثل (العقاب أو التأديب) أو (فضل العلم على العبادة) . وفى الجزء الثانى من كتابه بصفة خاصة تظهر شخصيته وآراؤه ظهوراً متميزاً . وهو فى هذا الجزء يقدم تصنيفين للعلوم من وجهتى نظر دينية وفلسفية . كما يضع منهجاً لإعداد المتخصصين فى الفقه والحديث .

ـ أما العمل الرابع ، فهو (أدب الإملاء والاستملاء) لعبد الكريم ابن محمد بن منصور التميمى السمعانى المروزى المولود سنة ٥٠٦ هـ / ١١١٣ م ، ونسبته إلى سمعان ، وسمعان بطن من تميم ، والمروزى لأن ولادته ووفاته (٥٦٢ هـ /١١٦٧ م) كانت فى مرو [(٣)] وهو فقيه شافعى .

---

(١) عبد البديع عبد العزيز الخولى : الفكر التربوى فى الأندلس ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥ ، ص ٦١

(٢) المرجع السابق ، ص ٩٢

(٣) شفيق محمد زيعور . المذهب التربوى عند السمعانى ، بيروت ، دار إقرأ ، ص ١٩٨٤ ، ص ٩

والكتاب نشره مكس ويس ويلر Max Weis Weiler ، ليدن ، بريل ١٩٥٢ ، وأعيد نشره في بيروت ١٩٨٤ . وهو مجموعة من الآداب (أي تحديد) الشروط والآداب وطرائق العمل والأدوار الموجهة لكل من المعلم والمتعلم، وهي وإن كانت منصبة على طالب الحديث النبوي ، وعلى مدرس الحديث (المحدث) ، إلا أنها قواعد قابلة للتعميم [١] .

ـ وهناك كتاب (تعليم المتعلم طريق التعلم) لبرهان الإسلام الزرنوجي المتوفى سنة ٥٩١ هـ / ١١٩٥ م ، وقد طبع الكتاب عدة طبعات في ألمانيا وتونس ومصر وتركيا ، ومن الموضوعات التي عالجها :

ماهية العلم والفقه وفضله ـ النية حال التعلم ـ اختيار العلم والأستاذ والشريك والثبات عليه ـ تعظيم العلم وأهله ـ الجد والمواظبة والهمة ـ وقت التحصيل ـ الورع في حالة التعلم ـ فيما يورث الحفظ وما يورث النسيان .. [٢] .

ـ والكتاب السادس هو كتاب (تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم) لبدر الدين بن جماعة الحموي الشافعي المولود سنة ٦٣٩ هـ ، بحماه، ولي القضاء بمصر زمناً وزاول بها التدريس زمناً آخر ، فضلاً عن تدريسه بدمشق [٣] .

والكتاب حققه السيد محمد هاشم الندوي ، وطبعته دائرة المعارف الهندية سنة ١٣٥٤ وهو يقع في خمسة أبواب. الباب الأول في فضل العلم وأهله وشرف العالم ونسله . والباب الثاني في آداب العالم في نفسه ومع طلبته ودرسه . الباب الثالث في آداب المتعلم في نفسه ومع شيخه ورفقته ودرسه . والباب الرابع في مصاحبة الكتب وما يتعلق بها من الآداب. والباب الخامس في آداب سكنى المدارس للمنتهي والطالب [٤] .

وهناك غير هذه الكتب ، كتابات أخرى نذكر منها (تحرير المقال) لابن حجر الهيثمي المولود بمصر سنة ٩٠٩ هـ / ١٥٠٦ م ، فقيه شافعي ، وكتاب (المعيد في أدب المفيد والمستفيد) للعلموي المتوفى سنة ٩٨١ هـ / ١٥٧٣ م من دمشق ، وهو تلخيص لكتاب (الدر النضيد) للبدر الغزي .

---

(١) المرجع السابق . ص ١٩ ، ٢٠.

(٢) سيد أحمد عثمان : التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي ، القاهرة، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧ ، ص ٣٢

(٣) حسن عبد العال . فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة ، القاهرة ، على الآلة الكاتبة ، غير منشور ، ١٩٨٣ ص ٩٧

(٤) المرجع السابق . ص ١١١ ـ ١١٢

موقف الاتجاه الفقهى من بعض قضايا التربية

من المنزلقات الخطيرة التى يجر إليها كثير من الباحثين فى مثل هذا المجال الذى نعرضه على بساط البحث ، اختيار عدد من القضايا ، لإدارة النقاش والبحث حولها دون التنبيه إلى أن هذه القضايا إنما تمثل اهتمامات العصر الذى يعيشه الكاتب وبالتالى ، فقد لا تمثل فى الوقت نفسه فى كليتها أو بعضها اهتمامات المفكر أو المفكرين الذين يدرسهم من أبناء عصور ماضية .

ولذلك فقد حرصنا بعد استقراء أهم الكتابات الفقهية فى الفكر التربوى أن ندير هذه الدراسة حول اهتمامات أصحابها أنفسهم ، ومن هنا فإن قارئنا ربما يجد نفسه أمام مسألة أو أكثر مما لم يعد يشكل قضية ملحة بالنسبة للفكر التربوى المعاصر ، لكنها كانت كذلك فى العصر الذى عاش فيه فقهاؤنا .

وسوف يلاحظ القارىء أن « العلاقة بين العالم والمتعلم » أو بين « المعلم والتلميذ » هى القضية المحورية ، والمسألة (الأم) التى استقطبت اهتمامات الاتجاه الفقهى نظراً لما أشرنا إليه من قيام علماء الفقه بالتدريس فضلا عن أن الموضوع الغالب كان هو « الحديث النبوى » مما كان يستلزم النظر فى شروط خاصة لطرفى العملية التعليمية وآداب معينة تحكم الموقف، إذ الموقف يتعلق بالدين، وما دام يتعلق بالدين، فقد دخلنا دائرة الحلال والحرام ، وفى مثل هذه الدائرة لابد من التدقيق والتروى والتمحيص.

العلم : قيمة ومعنى ، وتعلماً :

وهو موضوع لا يخلو منه كتاب تربوى صنفه فقيه من الفقهاء ، وإن اختلفت الصياغات ، بل إنه كان الموضوع الأول غالباً إن لم يكن دائماً فى مثل هذه الكتابات المتخصصة .

فعلى سبيل المثال كان أبو حنيفة يرى أن العمل القويم يجب أن يكون مبنياً على المعرفة الصحيحة، فليس الخير عنده من يعمل الخير فقط، بل الخير عنده من يعلم الخير والشر، ويقصد إلى الخير عن معرفة لمزاياه ويجتنب الشر فاهماً لمساويه، وليس العادل هو

الذى يكون منه العدل من غير معرفة للظلم ، بل العادل هو الذى يعرف الظلم ومغبته ، والعدل وغايته ، ويقصد إلى العدل لما فيه من شرف الغاية وحسن المغبة [1] .

ولقد قال فى كتابه (العالم والمتعلم)[2]

« اعلم أن العمل تبع للعلم ، كما أن الأعضاء تبع للبصر ، والعلم مع العمل اليسير أنفع من الجهل مع العمل الكثير ، ومثل ذلك الزاد القليل الذى لابد منه فى المفازة مع الهداية بها أنفع من الجهل مع الزاد الكثير ، وكذلك قال الله تعالى « قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولوا الألباب » .....

قال المتعلم لأبى حنيفة[3] : أرأيت إن كان « رجل يصف عدلا ولا يعرف جور من يخالفه ، ولا يسعه ذلك ، أو يقال أنه عارف بالحق ، وهو من أهله ؟ فأجابه : العالم إذا وصف عدلاً ، ولم يعرف جور ما يخالفه ، فإنه جاهل بالعدل والجور . واعلم يا أخى أن أجهل الأصناف كلها وأردأهم منزلة عندى لهؤلاء ، لأن مثلهم كمثل نفر أربعة ، يؤتون بثوب أبيض فيتساءلون جميعا عن لون ذلك الثوب ؟ فيقول واحد من (هؤلاء) الأربعة : هذا ثوب أحمر ، ويقول الآخر ، هذا ثوب أصفر ، والثالث : هذا ثوب ، أسود ، ويقول الرابع : هذا ثوب أبيض .

فيقال له : ما تقول فى هؤلاء الثلاثة ، أصابوا أم أخطئوا ؟ فيقول أما أنا فقد أعلم أن الثوب أبيض ، وعسى أن يكون هؤلاء قد صدقوا[4]، وكذلك هذا الصنف من الناس يقولون: إنا نعلم أن الزانى ليس بكافر ، وعسى أن يكون الذين يرون أن الزانى إذا زنى نزع منه الإيمان كما ينزع السربال* صادقاً ، فإنا لا نكذبه ، ويقولون من مات ولم يحج وقد أطاق الحج ، فنحن نسميه مؤمناً ، ونصلى عليه ، ونستغفر له ، ونواريه ، ونقضى عنه حجه،

---

(١) محمد أبو زهرة : أبو حنيفة ، حياته وعصره ، وآراؤه وفقهه ، القاهرة ، دار الفكر العربى، ١٩٧٧ ، ص٢٠٤

(٢) أبو حنيفة : العالم والمتعلم ، ترجمة محمد رواس قلعجى وزميله ، حلب ، مكتبة الهدى ، ١٩٧٢ ، ص ٣٢

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٨

(٤) المرجع السابق ، ص ٣٩

* السربال هو القميص أو الدرع أو كل ما لبس.

ولانكفر من يقول : مات يهودياً أو نصرانياً . ينكرون قول الشيعة ويقولون قولهم ، وينكرون قول الخوارج ويقولون قولهم ، وينكرون قول المرجئة ويقولون قولهم ، ويرون تحقيق ذلك ، وتزييف أقوال هؤلاء الأصناف الثلاثة [(١)] .

ونرى من كلام أبي حنيفة هذا أنه يقرر أمرين [(٢)] :

أحدهما : أن العمل المستقيم لابد أن ينبني على فكر مستقيم وعلم مقرر ثابت .

ثانيهما : أن العلم يجب أن يكون جزماً قاطعاً لا تردد فيه في مسائل الاعتقاد واليقين ، وهو يتحقق بإثبات ونفي ، إثبات المعتقد ، ونفي لما عداه، تصديق للحكم وإبطال لغيره ، ولاشك أن ذلك هو الأمر الصواب فيما يتعلق بالعقائد ، أما ما يتعلق بالعمل الذي يكتفي في إثباته بالأدلة الظنية ، فإنه لا يكون ثمة علم يقيني ، بل يكون ثمة ترجيح ظني ، وفي مثل هذه الحال لا يجزم الشخص ببطلان قول مخالفه ، بل يرجح قول نفسه ، ويقول فيه : صواب لا يحتمل الخطأ أو يقول في قول مخالفه : خطأ يحتمل الصواب .

ولأن ابن سحنون من المربين الفقهاء الأوائل ، نلمس النزعة الفقهية واضحة على كتابته بدرجة عالية ، فهو يحرص على أن يسند ما يريد إبرازه بأحاديث نبوية وآثار بروايات مختلفة ، لكنها جميعاً تصب في فكرة واحدة ، أما هذه الفكرة ، فهي فضل تعلم القرآن ، فالعلم هنا هو العلم بالقرآن والتعلم هو تعلمه والعلماء هم علماؤه والتلاميذ هم طلبته .

وهو إذ يروى الأحاديث ويسوق الآثار يقف عند حد الرواية ، دون أن يحلل ويناقش ويقارن ، ربما لأن النصوص التي يتعامل معها – هو وغيره من الفقهاء في هذه المرحلة – هي أحاديث الرسول مما يستوجب السماع والطاعة ، وكان مما رواه ، قول رسول الله صلى الله عليه وسلم « خيركم من تعلم القرآن وعلمه» رواية عن علي بن ابي طالب ، وقول الرسول كذلك رواية عن أنس بن مالك « إن لله أهلين من الناس » فلما سئل : من هم يارسول الله ؟ قال .. « هم حملة القرآن ، هم أهل الله وخاصته » [(٣)] .

أما القابسي ، فهو فضلاً عن تكراره لأحاديث ذكرها ابن سحنون ، يزيد على ذلك بالاستناد إلى آيات من القرآن الكريم في بيان فضل القرآن، وبالتالي فضل وقيمة تعلمه

(١) المرجع السابق ، ص ٤١ – ٤٢.

(٢) محمد أبو زهرة : أبو حنيفة ، ص ٢٠٥.

(٣) نص كتاب ابن سحنون ، الذي نشره ، عبد الأمير شمس الدين ، ص ٥٥ ، ٥٦.

وتعليمه، من ذلك قوله عز وجل:« قد جاءكم من الله نور وكتاب مبين * يهدى به الله من اتبع رضوانه سبل السلام ويخرجهم من الظلمات إلى النور بإذنه ويهديهم إلى صراط مستقيم»[1]، وقوله : « إن هذا القرآن يهدى للتى هى أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجراً كبيرا »[2] .

كما يزيد القابسى فى رواية الأحاديث المتعلقة بقيمة تعلم القرآن ما روى عن الرسول صلى الله عليه وسلم قال : المؤمن الذى يقرأ القرآن ويعمل به ، كالأترجة طعمها وريحها طيب ، والمؤمن الذى لا يقرأ القرآن ويعمل به كالثمرة طعمها طيب ولا ريح لها ، ومثل المنافق الذى يقرأ القرآن كالريحانة ريحها طيب وطعمها مر، ومثل المنافق الذى لا يقرأ القرآن، كالحنظلة طعمها مر خبيث وريحها مر [3] .

فها هنا مراتب ودرجات أربع بين قيمة العلم مع العمل به فأعلاها العلم بالقرآن والعمل به ، وأدناها الجهل به وعدم السلوك وفقه ، وأقربها للمرتبة العليا الذى يسلك وفقا لما جاء به القرآن دون أن يقرأ، وأقربها للمرتبة الدنيا الذى يقرأ القرآن ويعلمه دون أن يسلك وفقاً له . وقد يبين الله أن قراءة القرآن مع السلوك وفقاً له عمل مربح مضمون الربح « إن الذين يتلون كتاب الله وأقاموا الصلاة وأنفقوا مما رزقناهم سراً وعلانية يرجون تجارة لن تبور * ليوفيهم أجورهم ويزيدهم من فضله أنه غفور شكور »[4] .

وركز ابن عبد البر على (وجوب) طلب العلم بذكره روايات متعددة لحديث الرسول .. طلب العلم فريضة على كل مسلم ، وكذلك قوله : « مامن قوم يجتمعون فى بيت من بيوت الله يتعلمون القرآن ويتدارسونه بينهم إلا حفتهم الملائكة ، وغشيتهم الرحمة وتنزلت عليهم السكينة ، وذكرهم الله فيمن عنده . وما من رجل يسلك طريقاً يلتمس فيها علماً إلا سهل الله له طريقا إلى الجنة . ومن أبطأ به عمله لم يسرع به نسبه »[5] .

فواضح أن العلم المستحق بالتقدير والجالب لرضى الله ، هو العلم بالقرآن .

---

(١) المائدة / ١٥ ، ١٦.

(٢) الإسراء / ٩.

(٣) فى النص الذى نشره الأهوانى ، ص ٢٨٢.

(٤) فاطر / ٢٩ ـ ٣٠

(٥) ابن عبد البر جامع بيان العلم وفضله ، المدينة المنورة ، المكتبة السلفية ، ١٩٦٨، ط ١ ، ص ١٦

لكن هذا لم يمنع بعض أئمة الفقه الإسلامي من العلم بمجالات أخرى حتى لقد وصل الأمر بالإمام جعفر الصادق أنه طلب علم القرآن وعلم الناسخ والمنسوخ وطلب الحديث من مظانه وتعرف وجوه الرأى والاستنباط فى كل أبواب الفقه ومن كل نواحيه [1] .

غير أن قوى الإمام جعفر العقلية ما كانت لتقف به عند دراسة الفقه والحديث والقرآن ، بل إنه لتفرغه للعمل والعبادة قد شغل عقله أيضاً بعلم الكون وما اشتمل عليه إجابة لطلب الله تعالى من عباده أن ينظروا فى السموات والأرض وما فيها .

وقد ساق ابن عبد البر حديثاً للرسول من حيث تصنيف المتعلمين مراتب ودرجات حسب درجة إفادتهم مما تعلموه عمليا ، يظهرنا على ذلك الأسلوب النبوى التربوى فى كثرة التشبيهات وسوق الأمثلة حتى يقرب المعانى لأفهام الناس ، وهو أسلوب ضرورى وخاصة وهو يستخدم مع جمهور من الناس معظمهم أميون ، يقول عليه الصلاة والسلام : « مثل ما بعثنى الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير ، أصاب أرضاً ، فكانت منها بقعة قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير ، وكانت منها بقعة أمسكت الماء فنفع الله به الناس فشربوا وسقوا وزرعوا ، وكانت منها طائفة لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ ، فذلك مثل من فقه فى دين الله ونفعه ما بعثنى الله به فعلم وعمل وعلم ومثل من لم يرفع بذلك رأسا ولم يقبل هدى الله الذى أرسلت به» [2] .

والأمر هنا لا يقتصر على مجرد العلم والعمل ، بل يزيد عليه « تعليمه » للآخرين ، ومن هنا استشهد ابن عبد البر بطائفة أخرى كلها تدل على ضرورة أن ينتقل المتعلم بما علم إلى إفادة الآخرين به، فمن ذلك الحديث القائل «الدال على الخير كفاعله» [3] وقوله: «لا حسد إلا فى اثنتين ، رجل آتاه الله مالاً فسلطه على هلكته فى الحق ، ورجل آتاه الله حكمة فهو يقضى بها ويعلمها » [4] .

أما الإشادة بالعلماء وحاملى المعرفة ، فقد روى فيها ابن عبد البر الكثير من

---

(١) محمد أبو زهرة : الإمام الصادق ، حياته وعصره ـ آراؤه وفقهه ص ٢٩ .

(٢) المرجع السابق . ص ١٧

(٣) المرجع السابق ، ص ١٩

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٠

الأحاديث ، منها على سبيل المثال : « قليل العلم خير من كثير العبادة ، وكفى بالمرء علما إذا عبد الله ، وكفى بالمرء جهلاً إذا أعجب برأيه. إنما الناس رجلان عالم وجاهل ، فلا تمار العالم ولا تحاور الجاهل» (١) .

وإذا كان الحديث لا يخص العلم بالقرآن ، ويتركه مطلقاً ، إلا إنه يقيده باستهداف إرضاء الله ، وهو الأمر الملاحظ كثيراً فيما يساق من آراء وأفكار فى التربية الإسلامية ، فالهدف الأكبر هو ابتغاء رضوان الله .

ويلفت أحد الأحاديث النبوية أنظارنا إلى قيمة هامة فى القيام بمهمة تعليم الناس ، إذ ربما يحمل المعلم علماً لا ينتفع به ، فينقله إلى آخر يستفيد به أكثر منه وربما يدرك فيه من المعانى والدلالات مالم يدركه معلمه نفسه ، ومن هنا كان من المفروض أن يجىء جيل التلاميذ أكثر تقدماً على طريق المعرفة من جيل المعلمين ، يقول صلى الله عليه وسلم : نضر الله أمرءاًسمع منا حديثاً فحفظه حتى يبلغه غيره ، فرب حامل فقه ليس بفقيه ، ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه » (٢) .

ولا تخرج بقية الكتابات عن هذا ، فأفكارها مكررة ، إذ تكتفى بالنصوص ، لكن ربما تميز « طاش كبرى زاده » المتوفى سنة ٩٦٨ هـ / ١٥٦٠ م بحرصه على إبراز المنهج الفقهى، فهو إذ يفرد عنواناً لقضية ما ، يذكر أولاً آيات القرآن ، ثم أحاديث الرسول ، ثم بعض أقوال الصحابة ، ثم يزيد على ذلك باستخدام بعض المصادر الأخرى كالقياس والاستحسان والمصالح المرسلة والعرف أحياناً، هذه ناحية (٣) .

أما الميزة الأخرى ، فهى استعانته أحياناً بمصادر دينية غير إسلامية فهو فى حديثه عن أهمية (التعليم) ، وبعد أن يذكر الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وبعض الآثار ، ينقل عن التوراة ، وعن (الزبور) وعن (الإنجيل) ، ويسمى كل هذه (أدلة نقلية) ، ومن هنا، فقد يكون من المهم إبراز رأيه فيما غير ذلك من أدلة مما يسميه (أدلة عقلية) ، فهاهنا

(١) المرجع السابق ، ص ٢٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٩

(٣) طاش كبرى زاده (أحمد بن مصطفى) : مفتاح السعادة ومصباح السيادة : فى موضوعات العلوم . تحقيق كامل بكرى وزميله ، القاهرة ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٦٨ ، جـ ١ ، ص ١٠ وهو من كتب التصنيف العلمى التى اشتهر بها العرب المسلمون ، مثل (الفهرست) لابن النديم ، وكشف الظنون لحاجى خليفة وإحصاء العلوم للفارابى .. وغير هذا وذاك .

نستطيع أن نجد (الرأى) وأن نجد (الفكر) ، لكن مجرد ترديد النصوص بلا تعليق ولا تحليل فأمر لا يحمل فكراً ، إلا إذا اعتبرنا أن عملية الانتقاء والاختيار نفسها تعبير عن موقف فكرى .

فمن هذه الأدلة أن شرف العلم لا يقبل العزل ، كعزل الولاة والأمراء وسائر أرباب المناصب، «ومع دوامها لا مزاحمة فيها لأحد ، لأن المعلومات متسعة للطلاب وإن كثروا ، بل تزيد بكثرة الشركاء » وهذا بعكس العديد من الشئون الدنيوية المادية التى تسبب الشحناء والتباغض نتيجة الصراع. هذا فضلاً عما يضفيه العلم على صاحبه من هيبة ووقار واحترام[1] .

المعلم كما ينبغى أن يكون :

ولأن قيمة الإنسان تتحدد إلى حد كبير بقيمة العمل الذى يقوم به، ولما كان « العلم » له هذه القيمة فى التراث الفقهى التربوى ، احتل المعلم العالم موقعاً متقدماً من حيث التقدير والتبجيل مما جعل قضية تكوينه تستأثر باهتمام علماء التربية الفقهاء ، صحيح أنه لم تكن هناك مؤسسات تقوم بهذا التكوين وذلك الإعداد، إلا أن هناك العديد من الشروط والمواصفات التى أوجب العلماء توافرها فيمن يتصدى لمهمة التعليم ، فضلاً عما أناطوه به من الواجبات والمهام سواء بالنسبة لنفسه أو بالنسبة لمن يقوم بتعليمهم .

والمعلم ليس مجرد (خازن علم) يغترف منه التلاميذ معارف ومعلومات ولكنه «نموذج» و«قدوة» ، ومن هنا فإن « التكوين الأخلاقى » و« التدين » لابد أن يسبقا كافة جوانب عملية التكوين التربوى للمعلم . ولعل هذا يفسر لنا اهتمام علماء التربية الفقهاء بهذين الجانبين بصفة خاصة ، فهاهو ذا ابن جماعة يشترط فى المعلم « دوام مراقبة الله تعالى فى السر والعلن ، والمحافظة على خوفه فى جميع حركاته وسكناته وأقواله وأفعاله» [2]. وابن جماعة هنا متسق مع الأساس « العقيدى » الذى يستند إليه ، فمادام هذا الأساس يقوم على «الإيمان بإله واحد » له الأمر من قبل ومن بعد ، كان طبيعياً أن يشدد على التزام المعلم بهذا المبدأ كشرط أساسى .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٢.

(٢) تذكرة السامع والمتكلم ، فى : أحمد عبد الغفور عطار : آداب المتعلمين ، بيروت، د . ت ، ١٩٦٧ ، ص ١٧٥.

ولأن المعلم (أمين) على ما يحمله من علم ، كان لابد له من صيانته بأن يحافظ على كرامته ووقاره، ولا يبتذل نفسه ويترخص فيها ، فذلك من شأنه أن يحفظ هيبته ومكانته بين الناس .[1] ويرتبط بهذا أن يتجنب مواضع التهم وإن بعدت « ولا يفعل شيئاً يتضمن نقص مروءة أو ما يستنكر ظاهراً وإن كان جائزاً باطنا ، فإنه يعرض نفسه للتهمة »[2] .

وتكاد عبارات « العلموى » تتشابه كثيراً مع عبارات ابن جماعة ، فهو يقول بهذا الصدد : « أن لا يذل العلم » والإذلال هنا أن يسعى المعلم إلى المتعلم وليس فى هذا النهى «تكبراً » واستعلاء ، وإنما مقصود به بالذات «أصحاب الجاه والسلطان» فمن يتخفون وراء محبة العلم فيلحون على أن يأتيهم العلماء وفى مجيء العلماء لهؤلاء خطر كبير من حيث احتمال ماقد ينزلق إليه العلماء من ممالأة ومنافقة أصحاب الجاه والسلطان ، وهو فى هذا يروى عن القاضى عبد العزيز الجرجانى شعراً جاء فيه :

ولم أبتذل فى خدمة العلم مهجتى	لأخدم من لاقيت لكن لأخدما
أأشقى به غرساً وأجنيه ذلة	إذن فاتباع الجهل قد كان أحزما
ولو أن أهل العلم صانوه صانهم	ولو عظموه فى النفوس لعظما
ولكن أهانوه فهان ودنسوا	محياه بالأطماع حتى تجهما [3]

كذلك طالب ابن جماعة أن يتخلق المعلم « بالزهد فى الدنيا والتقلل منها بقدر الإمكان الذى لا يضر بنفسه أو بعياله »[4] ، فالزهد المطلوب هنا لا يدخل فى نطاق الحرمان لأنه يشرطه بالوفاء بالحد الأدنى اللازم لمعيشته هو وأسرته ، وبطبيعة الحال ، فإن هذا الحد الأدنى معيار نسبى يتغير بتغير الزمان والمكان ، لكن هذا لا يحجب عنا غلبة « تحقير الدنيا» عند صاحبنا .

ولأن غرض التعليم مرتبط برضا الله، كان على المعلم « أن ينزه علمه عن جعله سلما يتوصل به إلى الأغراض الدنيوية من جاه أو مال أو سمعة أو شهرة أو خدمة أو تقدم على أقرانه »[5] ففقيهنا ينحو هنا نحوا صوفيا مع ما نعرفه عن التباين المشهور بين أهل الفقه

(١) المرجع السابق ، ص ١٧٦

(٢) المرجع السابق ، ص ١٧٧

(٣) زيعور : الفكر التربوى عند العلموى ، ص ١١٠

(٤) تذكرة السامع والمتكلم ، ص ١٧٦

(٥) المرجع السابق ، ص ١٧٧

وأهل التصوف . لكننا إذا ربطنا ما يقوله ابن جماعة ببقية الآراء والأفكار المكونة للنسق التربوى الفقهى ، فسوف نجد أنه من المحتمل أن تكون المسألة تحذيراً مما يترتب على التعلق بالأغراض المادية البحتة من مثالب ، وما تجره من صراع الأحقاد والأطماع . ولذلك فهو يطالب المعلم كذلك « أن يتنزه عن دنىء المكاسب ورذيلها طبعاً ، وعن مكروهها عادة وشرعا » .

والقارىء لا يسعه إلا الإعجاب والتقدير لهذا الإلحاح الواضح على التكوين الخلقى للمعلم ، إلى الدرجة التى تجعل منه نموذجاً مثالياً حقاً إن استطاع أن يصل إلى هذه الصورة المبتغاة ، ولذلك فهو يطالبه بأن « يطهر باطنه وظاهره عن الأخلاق الرديئة ويعمره بالأخلاق المرضية ». لكنه لا يترك هذا الوصف العام ، بل يفصله إلى ما يمكن أن نسميه بالمواصفات (الإجرائية) ، فمن الأخلاق الرديئة الغل والحسد والبغى والغضب والغش والكبر والرياء والعجب ، والسمعة والبخل والخبث والبطر والطمع والفخر والخيلاء والتنافس فى الدنيا والمباهاة بها ، والمداهنة والتزين للناس وحب المدح بما لم يفعل ، والعمى عن عيوب النفس والاشتغال عنها بعيوب الخلق ، والحمية والعصبية لغير الله والرغبة والرهبة لغير الله والغيبة والنميمة والبهتان والكذب والفحش فى القول واحتقار الناس ولو كانوا دونه [1] .

أما الأخلاق « المرضية » ، فهى : الإخلاص ، واليقين والتقوى ، ودوام التوبة والصبر والرضا والقناعة والزهد والتوكل وسلامة البطن وحسن الظن والتجاوز وحسن الخلق ، ورؤية الإحسان وشكر النعمة والشفقة على خلق الله [2] ..... إلخ .

والميزة الكبرى فى أن يتخلق المعلم بمثل هذه الأخلاقيات أن يجىء قوله مطابقا لفعله، حيث إن أخطر ما يهز ثقة طالب العلم فى معلمه أن يرى تناقضاً واضحاً بين قوله وفعله ، ومن هنا قال طاش كبرى زاده ، «فليكن عنايته بتزكية أعماله، أكثر منه بتحسين علمه ونشره» ويسوق تشبيهاً موضحاً بأن الطبيب إذا زجر عما يتناوله ، يفقد ثقة الناس ، أو يحمل على أنه يريد أن يستأثر به فينقلب النهى إغراء وتحريضاً[3]. ولعل أقوى الشواهد على أهمية هذا المبدأ، ما نجده فى قوله عز وجل: «أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم»[4].

(١) المرجع السابق ، ص ١٨٠

(٢) المرجع السابق ، ص ١٨٢

(٣) مفتاح السعادة ومصباح السيادة ، جـ ١ ، ص ٤٥

(٤) البقرة / ٤٤

ولاشك أن الوزر إذا أتى من عالم ، يكون أشد خطورة وإثماً مما لو أتى من جاهل؛ لأن الثاني غالباً ما يقتدى بالأول، كما قال صلى الله عليه وسلم : « من سن سنة سيئة فعليه وزرها ووزر من عمل بها » فعلى العاصى الجاهل فى كل معصية وزر السلوك والتنفيذ، أما العالم العاصى، فعليه هذا الوزر بالإضافة إلى تحمله وزر اقتداء الآخرين به[1] .

وتمتلىء أخبار التاريخ بعدد من الوقائع والأحداث التى تؤكد لنا كيف اتخذ بعض المستبدين من أصحاب السلطة الفقهاء فى إضفاء الشرعية على استبدادهم واستغلالهم وخاصة فى عهود الضعف والتخلف . ولعل هذا هو الذى دفع علماء التربية من الفقهاء فى وقت مبكر إلى التحذير من الارتباط بالحكام، ولهذا فهو ينقل عن أنس بن مالك قولا للرسول صلى الله عليه وسلم يقول فيه : « العلماء أمناء الرسول على عباد الله مالم يخالطوا السلطان، يعنى فى الظلم، فإذا فعلوا ذلك فقد خانوا الرسل فاحذروهم واعتزلوهم » . وقال محمد بن سحنون : كان لبعض أهل العلم أخ يأتى القاضى والوالى بالليل يسلم عليهما فيبلغه ذلك ، فكتب إليه : أما بعد، فإن الذى يراك بالليل يراك بالنهار وهذا آخر كتاب أكتبه إليك. قال محمد : فقرأته على سحنون فأعجبه ، وقال : ما أسمجه بالعالم أن يؤتى إلى مجلسه فلا يوجد فيه فيسأل عنه فيقال إنه عند الأمير، وقال سحنون: إذا أتى الرجل مجلس القاضى ثلاثة أيام بلا حاجة ، فينبغى أن لاتقبل شهادته [2] » !

وبطبيعة الحال، فإن كل هذا مقصود به فئة الظالمين والمستبدين والفاسدين من أصحاب السلطة ، لكن العادلين منهم والشرفاء ، فإن الاتصال بهم يعينهم على مزيد من العدل والقيام بما يصلح من شأن البلاد . وقد ذكر عبد المتعال بن صالح من أصحاب مالك قال : قيل لمالك : إنك تدخل على السلطان وهم يظلمون ويجورون . فقال يرحمك الله ، فأين الكلام بالحق[3] ؟ فمثل هذا الموقف يبين لنا أنه مع ظلم الحكام ، فإن العالم مطالب بالنصح لهم وعدم مجاراتهم فى ظلمهم . هذا بطبيعة الحال إذا افترضنا أن العالم نفسه من ذوى الفكر المستنير الذى ينحاز بالفعل إلى العدل وإلى الإصلاح لأن العكس ربما يحدث إذا كان الحاكم عادلاً وأحاط به نفر ممن يزينون له طريق الاستبداد والظلم .

---

(١) مفتاح السعادة ، جـ ١ ، ص ٤٦

(٢) جامع بيان العلم وفضله ، جـ ١ ، ص ٢٢٧

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٨٨

وإذا كان الأساس الدينى والأساس الأخلاقى أساسين على مثل هذه الدرجة من الأهمية والضرورة ، فإن « التمكن العلمى » أساس آخر ضرورى وهام ، فهو يتعلق بالمهمة الأساسية للمعلم ألا وهى (التعليم) . لذا يرى واحد مثل بدر الدين بن جماعة أن على المعلم قبل كل شىء أن يكون غزير المادة العلمية ، يعرف ما يعلمه أتم معرفة وأعمقها ، يتحقق فيه « تمام الاطلاع ، وله مع من يوثق به من مشايخ (علماء) عصره كثرة بحث وطول اجتماع، وليس له أن يقوم بتعليم علوم أو فنون أيا كانت هذه العلوم وتلك الفنون إلا إذا كان عارفاً بتلك الفنون ، وإلا فلا يتعرض لها ، بل يقتصر على ما يتقنه [1].

ولا شك أن هذا يقتضى من المعلم ألا ينقطع عن التعلم ، وأن يداوم الدراسة والبحث فى فروع المعرفة التى يقوم بتدريسها ، ويلزمه « دوام الحرص على الازدياد بملازمة الجد والاجتهاد ، والاشتغال والإشغال قراءة وإقراء ومطالعة وفكرا وتعليقا وحفظاً وتصنيفاً وبحثاً ولايضيع شيئاً من أوقات عمره فى غير ماهو بصدده من العلم .. إلا بقدر الضرورة »[2].

وليس مطلوباً من المعلم أن يكون عالماً بكل شىء حتى يستغنى عن التعلم ، بل إنه يحتاج أبداً إلى العلم وطلب الفائدة . وقد يأتيه العلم ويحقق الفائدة من تلاميذه حين يتبادلون فى الدرس ماهم حاصلون عليه من أفكار ومعارف ، فيفيد كل منهم الآخر ، وقد أكد ابن جماعة هذا المعنى مستشهداً على صحة قوله هذا بما رواه عن السلف من تجارب ، فقال : « كان جماعة من السلف يستفيدون من طلباتهم ماليس عندهم ، قال الحميدى ، وهو تلميذ الشافعى : صحبت الشافعى من مكة إلى مصر ، فكنت أستفيد منه المسائل ، وكان يستفيد منى الحديث . وقال أحمد بن حنبل : قال لنا الشافعى : أنتم أعلم بالحديث منى ، فإذا صح الحديث فقولوا لنا حتى آخذ به » [3].

ونظراً لطبيعة المعرفة التى كان الفقهاء يعلمونها الناس وماكانت تحتاجه من بيان وفصاحة وعلم باللغة العربية على قدر كبير من الجودة والعمق وحسن الإلقاء وقوة الحجة والمهارة بالجدل ، حرص أئمة الفقه على ذلك مما ساعدهم ـ ضمن عوامل أخرى بطبيعة الحال ـ أن يكونوا أصحاب مدارس علمية تمتد تلاميذهم بامتداد العالم الإسلامى وبامتداد تاريخه .

---

(١) حسن عبد العال : فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة ، ص ١١٨

(٢) المرجع السابق ، ص ١١٩

(٣) المرجع السابق ، ص ١٢١

فقد كان الشافعي ـ على سبيل المثال ـ قوى البيان واضح التعبير بين (الإلقاء) أوتى مع فصاحة لسانه ، وبلاغة بيانه ، وقوة جنانه ، صوتاً عميق التأثير يعبر بنبراته كما يوضح بعباراته ، لقى مالكاً ، فأراد مالك أن يقرئه الموطأ على بعض أصحابه فقال : أقرأ عليك صفحا ، فما أن قرأ الصفح ، حتى رغب مالك في سماعه منه حتى آخره ، وذلك لما في صوته من تأثير عميق ، ولما له من حسن أداء ، وفصاحة نطق ، ولعمق تأثير صوته ، كان إذا قرأ القرآن أبكى سامعيه [1] .

وروى في تاريخ بغداد عن بعض معاصريه أنه قال : كنا إذا أردنا أن نبكى قال بعضنا لبعض ، قوموا بنا إلى هذا الفتى المطلبى نقرأ القرآن ، فإذا أتيناه استفتح القرآن، حتى تتساقط الناس بين يديه ، ويكثر عجيجهم بالبكاء ، فإذا رأى ذلك أمسك عن القراءة.

ويروى أيضا في هذا الكتاب أن أبا الجارود قال عن الشافعي : مارأيت أحداً إلا وكتبه أكثر من مشاهدته ، إلا الشافعي ، فإن لسانه أكثر من كتابه ، وإذا كانت كتب الشافعي على أحسن ما تكون عليه الكتب جودة تعبير وحسن تصوير للفكرة ، فكيف تكون حال مشافهته ، وهى أعلى عبارة وأكمل إشارة ، وأقوى أداء ، وأفصح بيانا ، كما جاء على لسان بعض معاصريه ، وقد بلغ من إجادته البيان أن سماه ابن راهويه خطيب العلماء .

وعلى الرغم من أننا لا نميل إلى عقد المقارنات بين المواقف التراثية وما يحفل به الفكر التربوى المعاصر ، إلا أن الإنسان لا يملك هنا إلا الإشادة بهذا الموقف التربوى الفقهى الذى لا يعتبر الموقف التعليمى مجرد موقف (تعليمى) بل هو أيضا موقف (تعلمى) بمعنى أن العلاقة بين المعلم والمتعلم هنا لا تحكمها حركة فى اتجاه واحد تجىء فيه المعرفة من المعلم لتنتقل إلى المتعلم ، المعلم هو القطب الموجب والمتعلم هو السالب. وإنما هناك "تبادل » و« تفاعل » ، حيث يمكن للمتعلم أن يعطى المعلم وجهة نظر جديدة أو يظهره على نقص أو عيب أو ربما يضيف معلومة لم تكن فى علم المعلم ، بحيث يصبح كلاهما معلما ومتعلما .

واهتم بعض آخر « بهيئة المعلم » على أساس أنها ليست مسألة شكلية ، وإنما هى مما

---

(١) محمد أبو زهرة . الشافعي ، حياته ، وعصره ، وآراؤه وفقهه ، القاهرة دار الفكر العربى، ١٩٧٨ ، ص ٣٧

يجعل « صورة » المعلم باعثة على ارتياح المتعلمين ، سارة لنظرهم ، ومن ثم يصبحون أكثر تهيؤا لتلقى التعليم فى أحسن ظروف ممكنة . ونحن إذ نقرأ مثل هذا نعجب بطبيعة الحال للصورة الشائعة عن مثل هذا المعلم من حيث سوء المنظر وتدنى الصورة .

وكان معروفاً عن الإمام مالك عنايته بمظهره على الرغم مما اشتهر عنه من زهد فى المأكل والمشرب ، ولذلك كان يحض أهل العلم على العناية بملابسهم ، ذلك لأن العناية بالملابس توجد فى النفس صفاء وقراراً واطمئناناً، وهذه أمور من شأنها أن تجعل التفكير يسير فى طريق ليس فيه عوج ولا اضطراب. والعناية بالملبس والمسكن من شأنهما تنمية العزة فى النفس ، وإبعاد الذلة والاستخذاء أمام الناس ، فالملبس الحسن والمسكن الحسن والأثاث الحسن تجعل النفس لاتشعر بهوان ولا صغار[1] .

والسمعانى يطالب المعلم بأن يكون « على أكمل هيئة ، وأفضل زينة ، ويتعاهد نفسه قبل ذلك بإصلاح أموره التى تجمله عند الحاضرين من الموافقين والمخالفين»[2] وهو لايسوق هذا القول كعادة علماء الفقه دون أن يسنده بالمواقف والأحاديث سواء منسوبة إلى الرسول صلى الله عليه وسلم أو كبار الصحابة ، فقد روى عن النبى أنه كان له ثوبان ينسجان فى بنى النجار، وكان الرسول يختلف إليهما يقول:عجلوا بهما علّنا نتجمل بهما فى الناس[3] وأن عمر بن الخطاب كان يقول : إنه ليعجبنى أن أرى القارىء النظيف[4]. وكان مالك بن أنس إذا عرض عليه الموطأ لبس ثيابه، ويأخذ ساجه وعمامته ، ثم أطرق ولا يتنخم ولا يعبث بشىء من لحيته حتى يفرغ من القراءة.

وقد التزم فى درسه الوقار والسكينة، والابتعاد عن لغو القول ومالا يحسن بمثله، وكان يرى ذلك لازما فى الموقف التعليمى، يروى أنه نصح بعض أولاد أخيه، فقال له : «تعلم لذلك العلم الذى علمته السكينة والحلم والوقار" وكان يقول : "حق على من طلب العلم أن يكون فيه وقار وسكينة وخشية وأن يكون متبعا لآثار من مضى، وينبغى لأهل العلم أن يخلوا

---

(١) محمد أبو زهرة : مالك ، حياته وعصره ـ آراؤه وفقهه ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٥٢ ، ص ٥٣

(٢) أدب الإملاء والاستملاء ، ص ٨٨

(٣) المرجع السابق ، نفس الصفحة .

(٤) المرجع السابق ، ص ٨٩

* الفصل الحالى ٥٩ ، فقرة ٢ .

أنفسهم من المزاح وبخاصة إذا ذكروا العلم " وكان يقول " من آداب العالم ألا يضحك إلا تبسما"(١) .

وقد أخذ نفسه بذلك الأدب أخذا شديدا فما عدت له إلا ضحكة أو ضحكتان أو نحو ذلك فكان له بهذا السمت الوقار والسكينة والخشية طوال تلك السنين، ولم يأخذ عليه أحد لغوا فى قول أو مزحة، أو تندر بنادرة، بل كان فى درسه، الجد كله، والهدوء والسكون .

وما كان ذلك فيه لجفوة فى نفسه أو خشونة فى طبعه، بل كان يأخذ نفسه بذلك احتراما للدرس والحديث، قال بعض تلاميذه، "كان مالك إذا جلس معنا كأنه واحد منا، ينبسط معنا فى الحديث، وهو أشد تواضعا منا له، فاذا أخذ فى الحديث (أى حديث الرسول صلى الله عليه وسلم) تهيبناكلامه، كأنه ما عرفنا ولا عرفناه"(٢) .

وما يجب أن يكون عليه طالب العلم ؟

وإذا كنا قد رأينا إلحاحا على جانبى التدين والأخلاق بالنسبة للمعلم، فإننا نرى مثل ذلك بالنسبة للمتعلم مما لاداعى لتكراره، ونكتفى بسطور مما كتبه ابن جماعة من ضرورة "أن يطهر قلبه من كل غش ودنس وغل وحسد وسوء عقيدة وخلق ليصلح بذلك لقبول العلم وحفظه والاطلاع على دقائق معانيه وحقائق غوامضه"(٣) .

ويرتبط بهذا (حسن النية)، فى طلب العلم وذلك بأن "يقصد به وجه الله تعالى، والعمل به وإحياء الشريعة وتنوير قلبه وتحلية باطنه والقرب من الله تعالى يوم القيامة"(٤) .

ومثلما طولب المعلم بالزهد والتقشف كان من البديهى أن يطالب المتعلم بذلك أيضا "أن يقنع من القوت بما تيسر وإن كان يسيرا، ومن اللباس بما يستر مثله وإن كان خلقا، فالصبر على ضيق العيش ينيل سعة العلم"(٥) .

وإذا كان يمكن قبول هذا، فمع التحفظ، لأن هناك حدودا تتجمع فيما أصبح يسمى

(١) محمد أبو زهرة ، مالك ، ص٥٤

(٢) المرجع السابق ، ص٥٥

(٣) تذكرة السامع والمتكلم ، فى (عطار) ، ص٢٠٥

(٤) المرجع السابق ، ص٢٠٦

(٥) المرجع السابق ، ص٢٠٧

"بالاحتياجات الأساسية" التى اذا لم تتوافر، فاننا لانضمن حسن تعلم، فللجسم احتياجاته ومطالبه التى لابد منها حتى تتهيأ المدارك لحسن التلقى، ويتهيأ العقل لحسن الوعى والاستنباط والفهم .

وينتقد ابن جماعة عادة "النهم فى الأكل" مما جعله يسوق الشواهد من كبار الفقهاء للتدليل على تجنب الإسراف فى المأكل والمشرب، حتى أن الشافعى كان يحرص على عدم الشبع، اعتقادا منه" أن كثرة الأكل جالبة لكثرة الشرب، وكثرته جالبة للنوم والبلادة وقصور الذهن وفتور الحواس وكسل الجسم ". والسند الأكبر هنا هو قول الرسول صلى الله عليه وسلم : ما ملأ ابن آدم وعاء شرا من بطنه، بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه، فإن كان لامحالة فثلث لطعامه، وثلث لشرابه وثلث لنفسه"(1) .

والمتعلم يضعه ابن عبد البر فى مكانة تقارب منزلة المعلم، وهذا بديهى لأن مجلس العلم لاينعقد بدون كليهما . وطالب العلم عنده كالمجاهد فى سبيل الله أجرا ومنزلة، والكائنات كلها تستغفر له، وطلبه العلم طريق إلى الجنة .

والظاهر أن ابن عبد البر – وهو يتحدث عن المتعلمين – كان يقصد المتعلمين الكبار لأن ماذكره، سماتهم وواجباتهم وأخلاقياتهم تناسب المتعلم الكبير لاالصغير(2). وهو لم يتحدث عن المتعلم الصغير إلا فى فصل واحد من كتابه هو باب "فضل العلم فى الصغر والحض عليه". وقد أورد فيه بعض الآثار التى تحث على التعلم فى الصغر؛ لأنه كالنقش على الحجر، ولأنه استعداد لما قد يكلف به المتعلم فى المستقبل من أعمال أو يسأل عنه من مسائل .

وعندما يتحدث طاش كبرى زاده عن (شرائط المتعلم ووظائفه) ، يضع "تزكية النفس عن رذائل الاخلاق" كوظيفة أولى، ويقول "وهذه متقدمة على الكل"(3) . ولما كانت الأعمال بالنيات كما أكد الرسول الكريم كان واجبا على المتعلم أن (ينوى) وجه الله بالعلم الذى يطلبه "فمن لم يزدد بالعلم ورعا وزهدا لم يزدد من الله إلامقتا وبعدا"(4) . ولن يتحقق

(1) المرجع السابق ، ص٢٠٩

(2) عبد البديع عبد العزيز : الفكر التربوى فى الأندلس ، ص٩٧

(3) مفتاح السعادة ،ج١ ،ص١٣

(4) المرجع السابق ، ص١٥

للمتعلم هذا إلا بـ "تقليل العلائق الدنيوية" وعالى كاتبنا فى ذلك إلى درجة تتعدى ما لابد من العمل به إذ قال "حتى الأهل والأولاد والوطن" مبررا ذلك بأن "العلائق صارفة وشاغلة للقلوب" (١) !!

وإذا كان يمكن تفسير هذه المبالغة، بأن العلم المقصود هنا هو (العلم الدينى)، إلا أننا – حتى بهذا المعنى – نتلقاه بقدر من التحفظ، وفقا لمعايير الشريعة نفسها التى تؤكد كما أشرنا عدة مرات بالنصوص النقلية، أن الله "غنى عن العالمين" وأن الله ما أرسل الرسل "إلارحمة للعالمين"، فالانشغال بالأسرة زوجة وأولادا، والانشغال بالوطن "ضرورات" لاتقل أهمية عن هذا العلم المطلوب !

فإذا ما استقرأنا ماكتبه "العلموى" وجدنا صورة مكررة مما كتبه ابن جماعة، وان اختلف لفظه(٢)

وقد ضرب ابن حنبل مثلا رائعا فى (العمل) حتى يكسب رزقا يقتات به يعينه فى طلب العلم، كان لايجد غضاضة فى أن يعمل مهما يكن نوع العمل مادام فيه نفع للناس وسد لحاجته، فكل عمل شريف فى ذاته، مادامت النفس تعلو به، ولاتكون يد صاحبها اليد السفلى، فلا صغار فى عمل يحله الدين مادامت مزاولته ترفع الإنسان عن خسة المتناول من أفضال الناس، والمتساقط من أموالهم (٣) .

وقد كان يؤجر نفسه للحمل فى الطريق، إن لم يجد ما ينفقه سوى هذه الأجرة، وكان يكتب بأجرة إن لم يجد ما ينفق منه، ولقد جاء فى تاريخ الذهبى فى ترجمة أحمد عن على بن الجهم مانصه :

كان لنا جار، فأخرج إلينا كتابا، فقال . أتعرفون هذا الخط؟ قلنا· هذا خط أحمد ابن حنبل، فكيف كتب لك ؟ قال : كنا مقيمين بمكة، مقيمين عند سفيان بن عيينة، ففقدنا أحمد أياما، ثم جئنا لنسأل عنه، فإذا الباب مردود عليه، فقلت · ماخبرك ؟ قال سرقت ثيابى، فقلت: معى دنانير، فإن شئت صلة، وإن شئت قرضا، فأبى، قلت: تكتب لى بأجرة؟

---

(١) المرجع السابق ، نفس الصفحة

(٢) المعيد فى أدب المفيد والمستفيد ، فى (زيعور) ، ص١٢٧ – ١٢٩

(٣) محمد أبو زهرة ابن حنبل ، ص٨٦

قال : نعم، فأخرجت دينارا، فقال لى : اشتر لى ثوبا واقطعه نصفين يعنى إزارا ورداء، وجئنى بورق، ففعلت، وجئت بورق، فكتب لى هذا، وكان ينسج أحيانا، ويبيع ما ينسجه، ويأكل منه .

ولأن طالب العلم يسلك طريقا شاقا، كان من المهم أن يتسم بما يعينه على هذا الطريق من صفات مثل "الحلم والأناة والصبر"، وأن يكون حريصا على العلم مواظبا عليه فى جميع أوقاته ليلا ونهارا، ولايذهب شيئا من أوقاته فى غير العلم إلا بقدر الضرورة لأكل ونوم، وقدر لابد منه، واستراحة يسيرة لإزالة الملل . . ومؤانسة الزائر، وتحصيل القوت وغيره مما يحتاج اليه"(١) .

ولعلنا نستطيع أن نجد فى تجربة الإمام مالك فى طلب العلم نموذجا مشرفا، فقد وجد فى (نافع) مولى ابن عمر رضى الله عنهما بغيته، فجالسه مع مجالسة ابن هرمز وأخذ عنه علما كثيرا . ولقد قال رضى الله عنه : "كنت آتى نافعا نصف النهار، وما تظلنى الشجرة من الشمس أتحين خروجه فإذا خرج أدعه ساعة، كأنى لم أره، ثم أتعرض له فأسلم عليه، وأدعه، حتى إذا دخل، أقول له : كيف قال ابن عمر فى كذا وكذا، فيجيبنى، ثم أحبس عنه وكان فيه حدة"

وهذا الخبر يدل على عظيم ما كان يبذله مالك فى طلب العلم، ففى تلك البلاد الحارة يخرج من الظهر إلى منزل نافع، وهو فى البقيع خارج المدينة يترقب خروجه من منزله، ثم يصحبه إلى المسجد، حتى إذا استقر نافع واطمأن ألقى عليه أسئلة فى الحديث والفقه، فأخذ عنه حديثا كثيرا، وتلقى عليه فتاوى ابن عمر، ولابن عمر مكانة من فقه الأثر، والتخريج عليه، واستنباط الأحكام على ضوء الحديث النبوى الشريف (٢) .

كذلك كان مالك حريصا على الانتفاع من رواية الزهرى كما انتفع من قبل بعلم ابن هرمز، وعلم (نافع) وروايته، فكان يذهب إلى بيته يترقب خروجه، كما كان يذهب إلى بيت نافع بالبقيع وفى الهجير، فيترقب خروجه، ويذهب إليه حيث يتوقع فراغه، ليكون التلقى فى جو هادىء، وحيث لاصخب للجماعة، فقد روى عنه أنه قال : شهدت العيد، فقلت: هذا يوم

(١) المعيد فى أدب المفيد ، ص١٣١

(٢) محمد ابو زهرة " مالك، حياته وعصره – آراؤه وفقهه ، ص٣٥

يخلو فيه ابن شهاب. فانصرفت من المصلى، حتى جلست على بابه، فسمعته يقول لجاريته انظرى من بالباب، فنظرت فسمعتها تقول مولاك الأشقر مالك، قال أدخليه فدخلت فقال ما أراك انصرفت بعد إلى منزلك !! قلت لا، قال : هل أكلت شيئا ؟ قلت لا، قال أطعم ، قلت لاحاجة لى فيه. قال فما تريد ؟ قلت تحدثنى، قال لى هات فأخرجت ألواحى، فحدثنى بأربعين حديثا، فقلت زدنى، قال : حسبك، إن كنت رويت هذه الاحاديث، فأنت من الحفاظ، قلت : قد رويتها، فجذب الألواح من يدى، ثم قال حدث فحدثته بها، فردها إلى وقال : قم، فأنت من أوعية العلم [1] !!

وضرب أحمد بن حنبل مثالا نادرا يعد درسا بليغا فى قدوة طلب العلم وتحمل المشاق والعناد فى سبيل تحصيله ويظهر أنه كان يستطيب المشقة فى طلب الحديث لأن الشىء الذى يجىء بيسر يكون قريب النسيان، وكان فوق ذلك يحتسب فيه الهجرة فى سبيل الحديث لله سبحانه وتعالى [2]

وكان مما رسمه لنفسه أن يذهب إلى الحج سنة ثمان وتسعين، وبعد الحج والمجاورة يذهب إلى عبد الرزاق بن همام بصنعاء اليمن، وقد كاشف بهذه النية رفيقه فى الحج، وصاحبه فى طلب العلم يحيى بن معين، وقد توافقت رغبتهما فى ذلك، فدخلا مكة، وبينما هما يطوفان طواف القدوم، إذا عبد الرزاق يطوف فرآه ابن معين، وكان يعرفه، فسلم عليه وقال له : هذا أحمد بن حنبل أخوك، فقال : حياه الله وثبته، فإنه يبلغنى عنه كل جميل، قال: يجىء إليك غدا إن شاء الله حتى نسمع ونكتب، فلما انصرف، قال أحمد معترضا : لم أخذت على الشيخ موعدا !!؟ قال لنسمع منه، قد أربحك الله مسيرة شهر، ورجوع شهر، والنفقة، فقال أحمد ما كان الله يرانى وقد نويت النية أفسدها بما تقول، نمضى فنسمع منه، ثم مضى بعد الحج حتى سمع بصنعاء !

انظر إلى النية المحتسبة للهجرة فى سبيل العلم، قد لاحت له الفرصة التى تغنيه عن الهجرة، فلم ينتهزها، وآثر أن يضرب فى الأرض مهاجرا فى طلب العلم، ولم يرد أن يأخذه

---

(١) المرجع السابق ، ص٣٦

(٢) محمد أبو زهرة ابن حنبل، حياته وعصره - آراؤه وفقهه، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٨١ ص٢٨

رخاء سهلا، تسهله المصادفة، وتقربه الفرصة، خشية أن يتعود ذلك فلا يركب فى سبيله المركب الصعب ويتحمل العيش الخشن.

وقد تحقق ما احتسب فسافر إلى صنعاء، وناله العيش الخشن، والمركب الصعب، إذ تقطعت به النفقة فى الطريق فأكرى نفسه من بعض الحمالين إلى أن وافى صنعاء، وقد كانت رفقته تحاول أن تمد له يد المعونة، فكان يردها حامدا لله فضل قوته التى تمكنه من أن يحصل على نفقاته[1] .

ويلفت سيد عثمان نظرنا إلى صورة متقدمة لفكر الزرنوجى من حيث وضعه للأمور المتصلة بالصحة الجسمية فى مقام التعلم بالنسبة للمتعلم، ومن هـــذه الصـــورة يتبين لـــنا[2] .

– أنه قد استوعب ما كان معروفا فى عصره مما يتصل بالتعلم من أمور الصحة والطب والأغذية، ثم إنه ربط تلك المعرفة ربطا واضحا وسليما بالتعلم، ثم رتب ممارسات متصلة تؤدى مراعاتها إلى المحافظة على صحة البدن وجودة التعلم.

– أنه كان واسع النظرة إلى التعلم، وصادقها، عندما عنى عناية خاصة بالعلاقة بين الأغذية ومستوى النشاط الجسمى والعقلى بصفة عامة وتكوين الأغذية والحفظ والنسيان بصفة خاصة .

ومما يلفت النظر حقا عند التأمل فيما كتبه ابن جماعة عن كيفية الدراسة والتعلم بالنسبة لطالب العلم، تركيزه على "الحفظ" على أنه هو "التعلم" فهو يطالب المتعلم أن يقسم أوقات نهاره وليله حتى يغتنم الوقت المناسب للحفظ "وأجود الأوقات للحفظ الأسحار" وينقل عن غيره – الخطيب – "أجود أوقات الحفظ الأسحار ثم وسط النهار ثم الغداة . . وحفظ الليل انفع من حفظ النهار" . وكذلك اهتم بالأماكن الأصلح للحفظ وهى "الغرف" والغريب أنه ينصح المتعلم بألا يحاول الحفظ فى الأماكن "الممتعة" وخاصة تلك التى تتميز بجمال المنظر، وبطبيعة الحال، الأماكن الممتلئة بالضجيج على أساس أن هذا وذاك مما يصـــرف الذهن[3] .

---

(١) المرجع السابق ، ص٢٩

(٢) سيد أحمد عثمان : التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجى ، ص٨٩

(٣) تذكرة السامع والمتكلم، ص٢٠٨

وهنا أيضا يمكن "فهم" و "تقدير" هذا الاهتمام "بالحفظ"، ذلك أن موضوع التعلم الأساسى "نصوص" قرآنية ونبوية تقتضى الحفظ، لكن المشكلة التى ترتبت على ذلك هى أن (الحفظ) أصبح "عادة" و "تقليدا" لم يقتصر على القرآن والسنة وإنما امتد ليشمل كثيرا من العلوم والدراسات الأخرى التى لاتتطلب حفظا بأى حال من الأحوال.

ومن الممكن القول بأن (الحفظ) لايمنع أن يقوم على (الفهم)، وهذا صحيح، لكن التطبيق العملى أسفر عن تسيد الحفظ وعن أن يصبح هدفا فى حد ذاته، فضلا عما أدى إليه من "تقديس" النص أيا كان دون تفريق بين نص قرآنى أو نبوى، وبين نص آخر بشـــرى.

ولعل الحفظ وشدة الوعى كان ينميه اعتماد الناس على ذاكرتهم فى ذلك الزمان فما كان العلم يؤخذ من الكتب، بل كان يتلقى من أفواه الرجال، وكانت أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم غير مدونة فى كتاب مسطور، بل كانت فى القلوب، فلما أخذ الطلاب يدونون ما يلقى عليهم من شيوخهم من حديث، أخذ الاعتماد على الذاكرة يقل، وابتدأ التدوين، ولعل ذلك كان فى صدر حياة أئمة الفقه(١) .

ولقد كان ابن شهاب يتهم تلاميذه بسوء الحفظ، فقد قال مالك : «حدثنى ابن شهاب اربعين حديثا ونيفا، منها حديث السقيفة فحفظتها، ثم قلت : أعدها علىَّ، فإنى نسيت النيف على الأربعين، فأبى، فقلت : ألا كنت تحب أن يعاد عليك ؟ قال : بلى ، فأعاد، فإذا هو كما حفظت، ثم قال ابن شهاب : ساء حفظ الناس، لقد كنت آتى سعيد بن المسيب، وعروة، والقاسم، وأبا سلمة، وحميدا، وسالما، وعدّ جماعة، فأدور عليهم، فأسمع من كل واحد من الخمسين حديثا إلى المائة ثم أنصرف، وقد حفظت كله من غير أن أخلط حديث هذا فى حديث هذا"(٢) .

ولا نستطيع أن نوغل أكثر من ذلك فى نقد الموقف من الحفظ، ذلك أنه لابد أن نأخذ بعين الاعتبار الظروف الموضوعية القائمة، فلم تكن هناك "طباعة" تتيح فرصة الاعتماد على الاحتفاظ بالعلم بين بطون الكتب، وإنما الذى كان متاحا هو "النسخ" باليد وهو أمر شاق

(١) محمد أبو زهرة · مالك ، ص٨٦

(٢) المرجع السابق ، ص٨٧

لم يتح من كل كتاب إلا نسخا محدودة . ومن هنا كان لابد أن يعتمد القوم على "الذاكرة" : وعاء لحفظ موضوعات التعلم .

ونصح السمعانى الطالب "بالتبكير" راويا عن رسول الله "اللهم بارك لأمتى فى بكورها" (١) . والتبكير إنما ينصح به فى الصيف، أما فى الشتاء فيمكن "أن يصبر حتى يرتفع النهار" (٢) .

كما نصح الطالب وهويمشى إلى مجلس العلم أن يمشى على تؤدة من غير عجلة(٣) مستشهدا بقوله عز وجل "ولا تمش فى الارض مرحا" (٤) وقوله "واقصد فى مشيك واغضض من صوتك" (٥) . وللإمام جعفر الصادق وصية تجمع الكثير مما يجب أن يكون عليه طالب العلم، يقول (٦) : "يابنى : من مد عينه إلى مافى يد غيره مات فقيرا ومن لم يرض بما قسمه الله اتهم الله فى قضائه، ومن استصغر زلة نفسه استعظم زلة غيره، يابنى من كشف حجاب غيره، انكشفت عورات بيته، ومن سل سيف البغى قتل به، ومن احتفر لأخيه بئرا سقط فيها . ومن داخل السفهاء حقر، ومن خالط العلماء وقر، ومن دخل مداخل السوء اتهم، يابنى إياك أن تزرى بالرجال فيزرى بك، وإياك والدخول فيما لايعنيك فتذل لذلك، يابنى قل الحق لك أو عليك، يابنى كن لكتاب الله تاليا، وللإسلام ماشيا، وبالمعروف أمرا، وعن المنكر ناهيا، ولمن قطعك واصلا، ولمن سكت عنك مبتدئا، ولمن سألك معطيا، وإياك والنميمة فإنها تزرع الشحناء فى قلوب الرجال، وإياك والتعرض لعيوب الناس فمنزلة المتعرض لعيوب الناس بمنزلة الهدف، يابنى : إذا طلبت الجود فعليك بمعادنه، فإن للجود معادن، وللمعادن أصولا، وللأصول فروعا، وللفروع ثمرا، ولا يطيب ثمر إلا بأصول، ولا أصل ثابت إلا بمعدن طيب : يابنى إن زرت فزر الأخيار، ولا تزر الفجار، فإنهم صخرة لايتفجر ماؤها، وشجرة لايخضر ورقها . . " .

---

(١) أدب الإملاء والاستملاء ، ص١٩٤

(٢) المرجع السابق ، ص١٩٥

(٣) المرجع السابق ، ص١٩٦

(٤) الإسراء / ٣٧

(٥) لقمان / ١٩

(٦) محمد أبو زهرة : الإمام الصادق ، ص٦٧

ما يجب تعليمه وتعلمه

القرآن هو أول العلوم التى يجب أن يتعلمها التلاميذ . ووجه الضرورة فى تعليم القرآن عند القابسى وغيره من الفقهاء ترجع إلى أسباب كثيرة، فالقرآن كلام الله، وقد حث الله العباد على تلاوته فى غير آية ذكر بعضها القابسى، وأشرنا إليها من قبل . وهو بعد أن يسوق الآيات القرآنية يسوق عددا من الأحاديث النبوية[1] .

والقرآن مرجع المسلمين فى معرفة العبادات والمعاملات، ولاسبيل إلى معرفة الحدود الشرعية الصحيحة للديانة إلا بمعرفة الأصل الأول من أصول الدين وهو القرآن إلى جانب ذلك، فإن الصلاة، وهى ركن هام من أركان الدين، لاتتم إلا بقراءة شىء من القرآن فيها، فمعرفة القرآن ضرورية لأداء الصلاة المفروضة، وأقل جزء من القرآن تصح به الصلاة عند المالكية هو الفاتحة [2] .

ويشترط القابسى فى تعليم القرآن : حسن الترتيل، وجودة القراءة وحسن الوقت، والأخذ عن مقرىء حسن . وهو ينصح بقراءة نافع.

على أن المعرفة الصحيحة للقرآن تستلزم العلم بالنحو لإعراب الكلمات إعرابا صحيحا، والعلم باللغة العربية لفهم معانى القرآن، والعلم بالهجاء والخط لكتابته والنطق بـه صحيحا [3] .

والإعراب يميز المعانى ويوقف على أغراض المتكلمين . وقد ذكر القابسى عن ابن وهب "أرأيت الرجل يتعلم العربية ليقيم بها لسانه ويصلح بها منطقه ؟ قال : نعم فليتعلمها، فإن الرجل يقرأ الآية فيعيى بوجهها فيهلك" [4] فالنحو والعربية والخط من معانى التقوية على القرآن، وتعليمها واجب على المعلم كما نقل القابسى عن ابن سحنون "إنه ينبغى أن يعلمهم إعراب القرآن، ذلك لازم له، والشكل والهجاء والخط الحسن " .

وأكد ابن حجر الهيثمى على ضرورة تعليم القرآن . واستشهد بما أخرج أحمد

---

(١) الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين، فى (الأهوانى) ص٢٨٤ ، ٢٨٥

(٢) الأهوانى : التربية فى الإسلام، ص١٦١

(٣) المرجع السابق ، ص١٦٤

(٤) المرجع السابق ، ص٢٠٥

والنسائي وابن ماجه والحاكم، أنه صلى الله عليه وسلم قال "إن لله أهلين من الناس هم أهل الله وخاصته" وفي رواية أخرى "إن لله أهلين من الناس، قيل: من هم، قال : هم أهل القرآن، هم أهل الله وخاصته"(١) .

وأخرج الحاكم والبيهقي في سننه أنه صلى الله عليه وسلم قال : "تعلموا القرآن وعلموه للناس، وتعلموا الفرائض وعلموها للناس، فإني امرؤ مقبوض وان العلم سيقبض وتظهر الفتن حتى يختلف الاثنان في الفريضة ولايجدان من يقضي بها"(٢) .

وابن عبد البر لايذكر العلم المقدم في التعليم مباشرة، وإنما يفصل القول أولا فيما يسمى بتصنيف العلوم، فيقسمها أولا من حيث (طبيعة المعرفة) فيذكر أن هناك : علما ضروريا، وعلما مكتسبا، والعلم الضروري هو المسلمات العامة التي لاتحتاج إلى دراسة منظمة من أجل تحصيلها والوقوف على أدلتها، أما العلم المكتسب فهو الذي يحتاج إلى برهان ودليل(٣) .

أما من حيث (الموضوع)، فإنه يشير إلى تقسيم آخر ينسبه إلى (أهل الأديان) دون أن يحدد من هم ؟ وإن كان من المرجح أن يكونوا أهل الكتاب، لأنه بعد أن يشير إلى أن العلم عندهم ثلاثة : علم أعلى، وعلم أوسط، وعلم أسفل،"(٤) . يقول "واتفق أهل الأديان أن العلم الأعلى هو علم الدين، واتفق أهل الإسلام أن الدين تكون معرفته على ثلاثة أقسام (٥) " . فهو يفرق هنا بين (أهل الأديان) و (أهل الإسلام) .

ثم يفصل بعد ذلك هذه الأقسام الثلاثة التي ينقسم إليها علم الدين الذي هو أعلى العلوم وأولاها تعليما وتعلما :

أولها : معرفة خاصة الإيمان والإسلام، وذلك معرفة التوحيد والإخلاص .

ثانيها : ما جاء به الدين من شرائع .

ثالثها : معرفة السنن واجبها وأدبها وعلم الأحكام .

---

(١) تحرير المقال في (عطار) ، ص٢٨٢

(٢) المرجع السابق ، ص٢٨٨

(٣) جامع بيان العلم وفضله، ج٢ ، ص٤٦

(٤) المرجع السابق ، نفس الصفحة .

(٥) المرجع السابق ، ص٤٩

ويتضح لنا أنه يهتم فى العلم الأعلى عند المسلمين بعلوم القرآن والحديث والعقائد ويركز أكثر على ما يتصل بالحديث من دراسات للرواة وطرق التوصل إلى فقه الحديث، وهذه العلوم عنده، هى علوم للدنيا والآخرة. (١)

ولأن العناية الأساسية لطاش كبرى زاده هى (التصنيف) فقد دار كتابه كله بأجزائه الثلاثة حول هذا الموضوع . وهو يبنى تصنيفه على أساس مراتب الوجود للأشياء، فهى بهذا الاعتبار أربعة : الكفاية - العبارة-الأذهان - الأعيان، وترتيبها هكذا ضرورى، فالخط دال على الألفاظ، والألفاظ دالة على مافى الأذهان، وهذا على مافى الأعيان . ويذهب كاتبنا إلى أن العلم المتعلق بالثلاثة الأولى آلى، أما المتعلق بالأعيان فهو : إما عملى، لايقصد به حصول نفسه بل غيره، أو نظرى . يقصد به حصول نفسه فقط، ثم إن كلا منهما إما أن يبحث فيه من حيث إنه مأخوذ من الشرع، وهو العلم الشرعى أو من حيث مقتضى العقل ويسميه (العلم الحكمى)، فهذه هى الأصول السبعة، ولكل منها أنواع ولأنواعها فروع (٢) .

وقد رتب كاتبنا كتابه وفقا لهذه الأقسام السبعة حيث سمى كل قسم (دوحة) وكل دوحة قسمها إلى (شعب)، وتحت كل شعبة علوم، وقد نتج عن هذا التفريع والتشعيب ما يزيد على ثلاثمائة علم مما يجعل مستحيلا الإشارة إليها، لكننا نستطيع الاعتماد على التصنيف العمومى دون الدخول فى التفاصيل، وهو التصنيف الذى بينه محققا الكتاب(٣)

أولا - الدوحة الأولى : فى العلوم الخطية، ويلاحظ أنه بدأ بعلوم الكتابة، وهى نفس البداية التى بدأها كل من الفارابى وابن النديم، وربما كان ذلك لأنهم اعتبروا الكتابة آلة لضبط اللغة، وقد استوفى المؤلف كل علوم الكتابة وتعدى المعلومات العادية إلى إيراد معلومات تاريخية.

ثانيا - الدوحة الثانية فى علوم تتعلق بالألفاظ، وهى علوم اللغة العربية . ويلاحظ

---

(١) عبد البديع عبد العزيز الفكر التربوى فى الأندلس ، ص١٠٧

(٢) مفتاح السعادة ، ج١ ص٧٤

(٣) المرجع السابق المقدمة، ج١ ، ص٧٠

أنه قسم العلوم على شعبتين تلك التى تتعلق بالمفردات، وتلك التى تتعلق بالمركبات وجعل من الأولى اللغة والصرف والاستقامة والوضع وجعل من الثانية النحو والمعانى والبيان والبديع والعروض والقوافى وقرض الشعر ومبادىء الشعر والإنشاء ومبادىء الإنشاء وأدواته والمحاضرة ودواوين الشعر ثم علم التواريخ

ثم جعل الشعبة الثالثة فى فروع العلوم العربية وقد جعل من هذه الفروع، علم الطبقات وقسمها إلى الطوائف أو الجماعات العلمية أو المذهبية المختلفة وجعلها من فروع التاريخ، وكذلك جعل علم المغازى والسير (١)

ثالثا – الدوحة الثالثة : فى علوم باحثة عما فى الأذهان من المعقولات الثابتة وتشمل علم المنطق وهو يونانى، ثم شعبة أخرى فى علوم عربية أدخل فى أولها علم آداب الدرس الذى هو ولاشك أساس علوم التربية، ثم علم الجدل فعلم الخلاف، أى أنه لم يقتصر على المنطق الأرسطى .

رابعا – الدوحة الرابعة : تضم العلم الإلهى وفروعه، ثم الرياضيات وفروعها

خامسا – أما الدوحة الخامسة فهى الفلسفة العملية عند أرسطو، ولكن صاحبنا أضاف شعبة فى فروع الحكمة العملية أدخل فيها العلوم العربية التى ابتكرتها عقول العرب فى هذا الموضوع مثل علم آداب الوزارة وعلم الاحتساب، وعلم قود العساكر والجيوش(٢) .

سادسا – الدوحة السادسة : فى العلوم الشرعية، وقد بنى تصنيفه هنا على أسس نظرية معينة، الأول : النقل، فإن كان بما أتى به الرسول بوساطة الوحى فهو "علم القراءات" ، أو بما صدر عن نفسه المؤيدة بالعصمة، "فعلم رواية الحديث" الثانى فهم المنقول، فإن كان كلام الله "فعلم تفسير القرآن" وإن كان من كلام الرسول "فعلم دراية الحديث" . الثالث : التقرير : ومنه الآراء "فعلم أصول الدين" أو الأفعال "فعلم أصول الفقه"، واستخراج الأحكام من أدلتها "فعلم الفقه"(٣) .

---

(١) المرجع السابق ، ص٧١

(٢) المرجع السابق ، ص٧٢

(٣) المرجع السابق ، ص٧٣

سابعا – الدوحة السابعة : فى علوم الباطن، وهى تلخيص لكتاب إحياء علوم الدين لأبى حامد الغزالى .

ولانجد عناية عند (العلموى) إلا بما أسماه (بالعلم الشرعى) فقط، الذى قسمه إلى أقسام ثلاثة هى التفسير، والحديث، والفقه [١] . وإذا كانت هذه هى فقط العلوم الشرعية، فإن هناك ما يمكن أن يكون من توابعها كعلم النحو والتصريف واللغة والحساب الذى يشير إلى أهميته فى قسمة المواريث "ونحو ذلك" [٢] .

وصنف العلموى العلم إلى مراتب : فرض عين، وفرض كفاية، وسنة. ووضع تحت الأولى "مالا يتأدى الواجب الذى تعين عليه إلا به" وهى فئات ثلاث، اعتقاد، وفعل، وترك، فهى إذاً (موضوعات) جوهرية فى الدين بعضها يتعلق بالإيمان، وبعضها يتعلق بأفعال لابد من إتيانها وبعضها يتعلق بأشياء لابد من تجنبها [٣] .

ويهمنا هنا الإشارة إلى أنه مما يقع فى هذه الفئة "فرع يجب على الآباء والأمهات ونحوهم كالقيّم والوصى تعليم الصغار ما سيتعين عليهم بعد "البلوغ" [٤]، وهذا يتأتى بتعليمهم الأبناء القرآن والفقه والآداب وما يصلح به معاشهم لقوله تعالى "ياأيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا" ، أى علموهم ما ينجون به من النار .

أما المرتبة الثانية فهى : فرض الكفاية ، وهى قسمان : الأول ، مالا بد للناس منه فى إقامة دينهم من العلوم الشرعية كحفظ القرآن والأحاديث وعلومها ، والأصول والفقه والنحو والتصريف واللغة ، ومعرفة رواة الحديث وأحوالهم ، والإجماع والخلاف . والثانى ما ليس علماً شرعياً ، ويحتاج إليه فى قوام أمر الدنيا كالطب والحساب وما فى معناهما ، وإذا قام بها واحد سقط الفرض عن الباقين[٥] .

أما تعلم الصنائع « التى هى سبب مصالح الدنيا » كالخياطة والفلاحة فالأظهر كما قال النووى أنها فرض كفاية .

---

(١) المعيد فى أدب المفيد والمستفيد ، ص٧٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص٧٩ .

(٣) المرجع السابق ، ص٨٠ .

(٤) المرجع السابق ، ص٨٣.

(٥) المراجع السابق، ص ٨٤..

وأما المرتبة الثالثة فهى التبحر والتعمق فى القدر الذى يحصل به فرض الكفاية ، مثل التعمق فى دقائق الحساب وحقائق الطب .

ثم إنه يرى أن هناك علوماً محرمة أو مكروهة ، فالمحرم مثل تعلم السحر[1] والقارئ لابد أن يصدم عندما يجد من بين هذه العلوم المحرمة فى رأى العلموى (الفلسفة) والعلوم المكروهة مثل شعر الغزل . ولكن الشعر الذى ليس فيه ما ينشط إلى الشر ، ولا ما يثبط عن الخير ، فهو« مباح » .

العلاقة بين المعلم والتلميذ :

والفكرة السائدة فى الكتابات الفقهية التربوية عن علاقة المعلم بالتلميذ ، هى أنه بمثابة (الوالد) والتالى ، فله سلطته ، لأن عليه واجباته من حيث التنشئة والتكوين والإعداد ، يقول القابسى : «لأنه هو المأخوذ بأدبهم ، والناظر فى زجرهم عما لا يصلح لهم ، والقائم بإكراههم على مثل منافعهم ، هو يسوسهم فى كل ذلك بما ينفعهم ، ولا يخرجهم ذلك من حسن رفقه بهم ، ولا من رحمته إياهم ، فإنما هو لهم عوض من آبائهم»[2] .

والمعلم بهذا الاعتبار مطالب بحسن رعايتهم ، وذلك بأن يكون بهم رفيقاً ، فإنه جاء عن عائشة أن رسول الله قال : اللهم من ولى من أمر أمتى شيئاً فرفق بهم فيه فارفق به . وقد قال الرسول أيضاً ، إن الله يحب الرفق فى الأمر كله ، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء[3] .

والدارس لأسلوب تعامل أبى حنيفة ـ كمعلم ـ مع تلاميذه يستطيع أن يلمس مظاهر ثلاثة :[4].

أولها : أنه يواسيهم ، ويعينهم على نوائب الدهر ، حتى أنه كان يزوج من يكون فى حاجة إلى الزواج ، وليست عنده مؤنته ، ويرسل إلى كل تلميذ قدر حاجته ، ولقد قال

(١) المرجع السابق ، ص ٨٥ .

(٢) الرسالة المفصلة . ص ٣١٢ .

(٣) صحيح البخارى .

(٤) محمد أبو زهرة : أبو حنيفة ، ص ٨٨ .

شريك فيه كان يغنى من علمه، وينفق عليه وعلى عياله ، فإذا تعلم قال : لقد وصلت إلى الغنى الأكبر بمعرفة الحلال والحرام.

ثانيها : أنه كان ينظر إلى نفوسهم يتعهدها بالرعاية، فإذا وجد فى أحدهم إحساساً بالعلم يمازجه غرور أزال عنه درن الغرور ببعض الاختبارات، يثبت بها أنه مازال فى حاجة إلى فضل من المعرفة يأخذها عن غيره .

يروى أن أبا يوسف تلميذه وصاحبه قد أحس من نفسه بأنه قد آن له أن يعقد مجلساً يستقل فيه بالدرس، فقال أبو حنيفة لبعض من عنده : اذهب إلى مجلس يعقوب (أبى يوسف) وقل له : ما تقول فى قصّار دفع إليه رجل ثوباً ليقصره بدرهمين، ثم طلب ثوبه، فأنكره القصار، ثم عاد، وطلبه، فدفعه له مقصوراً،أله أجرة ؟ فإن قال نعم، فقل : أخطأت، وإن قال : لا فقل له أخطأت، فصار الرجل إليه، فسأله، فقال : نعم له أجرة، فقال أخطأت، فنظر ساعة، ثم قال : لا، فقال، أخطأت، فقام من ساعته إلى أبى حنيفة فقال له : ما جاء بك إلا مسألة القصار، قال : أجل، علّمنى قال : إن كان قصره بعد ما غصبه فلا أجرة له، لأنه إنما قصره لنفسه، وإن كان قبل غصبه، فله أجرة، لأنه قصره لصاحبه !!

ولعل ذلك كان أمراً ضرورياً للمسلك الذى كان يسلكه فى حلقة دروسه فإن رفعه تلاميذه إلى مرتبته يجادلهم، وينتصفون منه قد يدفع بعضهم إلى الغرور فيحتاج من يكون موشكا أن يدلى نفسه بغرورها إلى من يرشده إلى مواطن نقصه وحاجته إلى التكمل، وينبهه إلى أنه لم يؤت من العلم إلا قليلاً .

وثالثها : أنه كان يتعهدهم بالنصيحة وخصوصاً لمن كان منهم على أهبة افتراق، أو من كان يتوقع له شأناً من الشأن[1] .

والقابسى حين يقرر للمعلم هذه السلطة العظيمة التى تساوى فى مقدارها سلطة الوالد، إنما يرمى إلى فائدة الصبيان أنفسهم، من جهة ثقافتهم العقلية ورياضتهم الخلقية لأن المعلم إذا شعر بنقص فى سلطته عجز عن حكم الصبيان وخرجوا على طاعته، وامتنع

---

(١) المرجع السابق ، ص ٨٩

عليه أن يدفعهم إلى الامتثال لأمره، أما إذا باشر السلطة الكاملة التامة فإنه يأمر فيطاع وينصح فيسمع[1] .

ولأن المعلم بمثابة (الوالد) كان عليه أن يعتنى بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه والصبر على جفاء ربما وقع منه أو نقص لا يكاد يخلو الانسان عنه، وسوء أدب، فى بعض الأحيان. ومن المفضل أن يبين له ما صدر عنه من سيئ الفعل « بنصح وتلطف، لا بتعنيف وتعسف » .

ومن أخطر ما يمكن أن قع فيه المعلم من أخطاء، التفرقة فى المعاملة بين الطلاب، حيث إن ذلك يوغر الصدور ويبذر التحاسد والحقد بينهم . لكن إذا استطاع المعلم أن يثبت أن مزيد عنايته بطالب ما إنما يرجع إلى أنه أكثر تحصيلاً وأشد اجتهادا أو أحسن أدباً، فلا بأس بذلك، « لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات»[2] .

ومن حسن معاملته لطلابه أن يستعلم أسماءهم ومواطنهم وأحوالهم، ويذكر من يغيب منهم بالخير مع السؤال عن سبب الغياب .

كذلك عليه أن يراقب أحوال الطلاب من مختلف الجوانب والزوايا، فإذا رأى فى واحد مالا يجب أن يكون، أشار فى مجلس تعليمه إلى نوع وعينة السلوك المرفوض دون أن يذكر اسم صاحبه، فإذا استمر الطالب فى خطئه، نهاه عن ذلك سراً، فإذا لم ينته نهاه عن ذلك جهراً مع غلظة فى القول، فإن استمر أمر بطرده حتى يرجع عما يفعل من سوء[3] .

وطالب ابن جماعة المعلم بأن ينشد فى كل ما يفعل « مصالح الطلبة وجمع قلوبهم ومساعدتهم بما تيسر عليه من جاه ومال عند قدرته على ذلك» . وذلك لأن الله فى عون العبد، ما دام العبد فى عون أخيه .

ومن أطرف ما ذكره ابن جماعة، نصحه «بتصيد» النابه من الصبيان، لتعليمه، حيث إن العثور على مثل هذه النوعية يعنى إضافة بلا حدود إلى رصيد الأمة البشرى القادر على خير الدين والدنيا « واعلم أن الطالب الصالح أعود على العالم بخير الدنيا والآخرة

(١) الأهوانى : التربية فى الإسلام ، ص ٢٠٥ .

(٢) المرجع السابق . ص ٢٠١

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٠٢

من أعز الناس عليه وأقرب أهله إليه » . وهو يستشهد بما كان يفعله أهل السلف حيث كانوا يلقون شبك الاجتهاد لصيد طالب ينتفع الناس به في حياتهم ومن بعدهم « ولو لم يكن للعالم إلا طالب واحد ينتفع الناس بعلمه وعمله وهديه وإرشاده لكفاه ذلك الطالب عند الله حيث سبق للرسول صلى الله عليه وسلم أن قال « إذا مات العبد انقطع عمله إلا من ثلاث : صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له»(١) .

ومن مظاهر العدل بين التلاميذ يشير ابن عبد البر إلى العدل بين الفقراء والأغنياء من قبل المعلم، مع ضرورة أن يهتم بتنمية شخصية المتعلمين واستقلالهم الفكرى، فيوجههم نحو النقد الذاتى بمراجعة النفس والنقد الموضوعى تجاه أفكار الآخرين فلا ينقادون وراء كل ما يروى من العلم(٢)

ولأن النظرة الإنسانية مجبولة على التعلق بما تنهى عنه، نصح طاش كبرى زاده المعلم ألا يزجر عما يجب الزجر عنه بالتصريح، وإنما لابد أن يكون ذلك بطريق غير مباشر، حتى لقد قال الرسول نفسه « لو نهى الناس عن فت البعر لفتوه» . وقالوا : ما نهينا عنه إلا وفيه شئ، ولذا قيل : الإنسان حريص على ما منع . والنصح لابد أن يكون مقروناً بالتواضع والصبر والرقة ولين الجانب(٣) .

وإذا كان المعلم يحاط بالإجلال والتقدير في التراث الفقهى التربوى، إلا أن ذلك لاينفى وجود « سيئات » انزلق إليها بعض المعلمين، مما استوجب التنبيه إلى ضرورة تجنبها. وعلى سبيل المثال، فقد نهى ابن سحنون أن يطلب المعلم هدايا من الطلاب « لأنه لا يحل للمعلم أن يكلف الصبيان فوق أجرته شيئاً من هدية أو غير ذلك، ويسألهم فى ذلك، فإن أهدوا إليه على ذلك فهو حرام، إلا أن يهدوا إليه من غير مسألة»(٤) .

ومما يعاب على المعلم أن ينصرف عن التعليم، فيشغل نفسه، أو يشغل الصبيان بغير طلب العلم، وقد أفاض القابسى القول فى ذكر هذه الأحوال الشاغلة للمعلم. فلا يجوز

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٠٣

(٢) عبد البديع عبدالعزيز   الفكر التربوى فى الأندلس ، ص ٩٦

(٣) مفتاح السعادة   جـ ١ ، ص ٢٩

(٤) الرسالة المفصلة ، ص ٣١٨

للمعلم أن يرسل الصبيان فى حوائجه، سئل سحنون : هل يرسل الصبيان بعضهم فى طلب بعض ؟ فقال : لا أرى ذلك إلا أن يأذن له أولياء الصبيان فى ذلك، أو يكون الموضع قريباً لا يشغل الصبيان».

وعن سحنون « ولا يجوز لمعلم أن يشتغل عن الصبيان، إلا أن يكونوا فى وقت لايعرضهم فيه، بأس بأن يتحدث، وهو فى هذا ينظر إليهم ويتفقدهم»[1] .

وحظيت مسألة (الضرب) باهتمام كثير من الفقهاء، ويكاد يكون هناك إجماع على (جوازه)، لكن بشروط معينة، فمن ذلك اشتراط البعض أن يكون ذلك بإذن الأب فيما ذكر ابن حجر الهيثمى، وإن نقل عن البعض قولهم إن الأذن المخصوص غير ضرورى، لأن مجرد تسليم الأب ابنه إلى المعلم ليعلمه ويؤدبه، فهذا يعنى التسليم له بالتصرف معه تصرف الأب، الذى منه (إمكان الضرب) ،. لكن شيخ الإسلام التقى السبكى روى أنه كان ينهى مؤدب أولاده عن ضربهم، وإذا ما تقرر ذلك « فالمنقول وهو المذهب المعتمد الذى لا يجوز لشافعى مخالفته أنه لا يجوز للمعلم الضرب إلا بعد إذن أب فجد فوصى فقيم قام ونحوهما...»[2] .

ولكن الضرب لارتكابه خطأ كبيراً، كهربه أو إيذائه لغيره، أو تلفظه بما لا يليق، فلا يجب أن يوقع المعلم عقوبة الضرب إلا بعد أن يتيقن عن حدوث ذلك بالمعاينة أو إخبار من يوثق به[3]، ويذكر القابسى بقول الله عز وجل «والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين»[4] فكظم الغيظ والعفو مستحب بالنسبة للكبار، ومن ثم فلابد أن يستتبع ذلك بالضرورة أن يكون الصغار أولى بذلك، ومن هنا فقد حذر القابسى المعلم من استعمال الضرب أثناء غضبه راويا بهذه المناسبة أن عمر بن عبد العزيز بعد أن أمر بضرب واحد من الناس رجع عن أمره بعد أن تنبه أن أمره هذا صدر عنه وهو فى حالة غضب[5] .

---

(١) المرجع السابق ص ٣١٩ .

(٢) تحرير المقال ، فى (عطار) ص ٣١٦ .

(٣) المرجع السابق . ص ٣١٧ .

(٤) آل عمران / ١٣٤ .

(٥) الرسالة المفصلة ، ص ٣١٢ .

هذا ويمكن تلخيص الشروط التى ذكرها القابسى لضبط عملية الضرب فيما يلى[1]:

- ألا يوقع المعلم الضرب إلا على ذنب .
- أن يوقع المعلم الضرب « بقدر الاستئهال الواجب فى ذلك الجرم » .
- أن يكون الضرب من واحدة الى ثلاث، ويستأذن القائم بأمر الصبى فى الزيادة إلى عشر ضربات .
- أن يزاد على العشر ضربات إذا كان الصبى «يناهز الاحتلام، سيئ الرعية غليظ الخلق، لا يريعه وقوع عشر ضربات عليه» .
- أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه، ولا يترك هذا الأمر لأحد من الصبيان «الذين تجرى بينهم الحمية والمنازعة » .
- إن صفة الضرب ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع أو الوهن المضر .
- إن مكان الضرب فى الرجلين، فهو آمن وأحمل للألم فى سلامة، وايتجنب رأس الصبى أو وجهه، إذ قد يوهن الدماغ أو تطرف العين .
- أن آلة الضرب هى الدرة أو الفلقة « وينبغى أن يكون عود الدرة رطباً مأموناً» .

وهكذا نجد الحرص على مراعاة الضوابط التى تجعل من الضرب طريقاً لمصلحة التلميذ وليس وسيلة للانتقام والتشفى، فضلاً عن الحرص على جعله « حلاً أخيراً » لا يلجأ إليه إلا بعد سلوك مراتب أخرى من لفت النظر والنصح، وأيضاً التدرج سواء بالنسبة لقيمة ونوع الذنب، أو بالنسبة لسن التلميذ .

وحظيت قضية (أجر المعلم) باهتمام كثير من الفقهاء، وهنا أيضاً نجد أن السبب الرئيسى فى ذلك هو أن العلم المقصود عند هؤلاء بالدرجة الأولى هو العلم الدينى، وليس هذا فحسب، بل ويجى فى المقدمة (القرآن الكريم)، فها هنا يثور النقاش ويحتدم الجدل . إذا كان نشر الدين والدعوة إلى الإسلام وبيان القرآن للناس واجباً على من يعلم ذلك، فهل (يؤجر) المسلم على واجب مفروض عليه ؟!، كذلك فإن القوم رأوا أن السلف الأول لم

---

(١) الأهوانى التربية فى الإسلام ، ص ١٤٨

يكونوا ممن يأخذ أجراً وكان ذلك منطقياً مع رسالة سماوية فى أوائل عهدها لابد أن تقوم الدعوة لها تطوعاً لوجه الله، فأرادوا أن يسيروا على دربهم واقتدوا بسلوكهم.

ثم ان هناك فرقاً بين من « يدعو » و « يعلم » كجهد تطوعى يقوم به بجانب امتهانه عملاً آخر، وبين هذا المتفرغ لعملية التعليم، فإذا جاز للأول ألا يتقاضى أجراً لأن له طريقاً آخر يحصل من خلاله على قوت عيشه، فكيف يجوز هذا بالنسبة للثانى الذى لا وسيلة أخرى لديه لكسب العيش؟

وقد اعتبر القابسى الأجر ضرورياً لأن « الوضع » فى زمنه قد اختلف عما كان عليه فى صدر الإسلام « فلم يبلغنا أن أحداً منهم أقام معلمين يعلمون للناس أولادهم من صغرهم فى الكتاتيب، ويجعلون لهم على ذلك نصيباً من مال الله جل وعز ولكنهم اعتبروه أمراً يدخل ضمن واجبات « الأبوة » وشأنا من شئون الإنسان الخاصة بنفسه . أما بعد ذلك فقد « بعد أن يمكن أن يوجد من الناس من يتطوع للمسلمين فيعلم لهم أولادهم ويحبس نفسه عليهم ويترك التماس معايشه ..... » ومن هنا « صلح للمسلمين أن يستأجروا من يكفيهم تعليم أولادهم » مما يجيز لهذا المعلم أن يتقاضى أجراً عن عمله التعليمى[1].

وهناك العديد من الأدلة التى استند إليها الذين أجازوا أخذ أجر، كما أن هناك أدلة أخرى مخالفة استند إليها الذين لم يجيزوا ذلك، ولا نريد أن نثقل على القارئ بتفاصيل ذلك، فهى مبسوطة فى مصادرها ويكفينا الإشارة إلى وقوف القابسى إلى جانب التجويز، وكذلك نجد ابن حجر الهيثمى الذى حرص على أن يورد أدلة الفريقين، لينتهى إلى التجويز بعد أن يناقش وجهة النظر الأخرى « فالحق الذى شهدت به القواعد الأصولية والحديثة، جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن بعقد صحيح وإن ذلك من الحلال الذى لا شبهة فيه ولا كراهة وإن وقع الخلاف فيه، لأن الخلاف إنما يراعى ويحترم حيث لم يخالف سنة صحيحة صريحة، وهذا الخلاف ليس كذلك لأنه خالف قوله صلى الله عليه وسلم فى الحديث المتفق على صحته « زوجتكما بما معك من القرآن»[2] .

(١) الرسالة المفصلة ، ص ٢٩٥ .

(٢) تحرير المقال ، ص ٣٠٢ .

وطريقة أبى حنيفة فى درسه كانت تشبه أن يكون دراسة له لا إلقاء لدروس على تلاميذ، فالمسألة من المسائل تعرض له، فيلقيها على تلاميذه ويتجادل معهم فى حكمها، وكل يدلى برأيه، وقد يتصفون منه فى المقاييس كما روى عن الإمام محمد، ويعارضونه فى اجتهاده، وقد يتصايحون، حتى يعلو ضجيجهم وبعد أن يقلبوا النظر من كل نواحيه يدلى هو بالرأى الذى تنتجه هذه الدراسة، ويكون صفوها، فيقر الجميع به، ويرضونه . والدراسة على هذا النحو تثقيف للمعلم والمتعلم معاً، وفائدتها للمعلم لا تقل عن فائدتها للتلميذ، وإن استمرار أبى حنيفة على ذلك النحو من الدرس جعله طالباً للعلم إلى أن مات، فكان علمه فى نمو متواصل وفكره فى تقدم مستمر[1]

وكان غالبية طلبة العلم المتكسبين يقصدون الفقهاء، لأن الفقهاء هم حملة علوم الشريعة والعبادات، فكان لابد لمن يريد تولى القضاء والخطابة فى المساجد من التتلمذ عليهم، يقول الجاحظ فى نص مشهور له « وقد تجد الرجل يطلب الآثار وتأويل القرآن، ويجالس الفقهاء خمسين عاماً، وهو لا يعد فقيهاً، ولا يجعل قاضياً، فما هو إلا أن ينظر فى كتب أبى حنيفة وأشباه أبى حنيفة، ويحفظ كتب الشروط فى مقدار سنة أو سنتين، حتى تمر ببابه فتظن أنه من بعض العمال، والحرى ألا يمر عليه من الأيام إلا اليسير حتى يصير حاكماً على مصر من الأمصار أو بلد من البلدان»[2]

ومن هنا فقد شدد ابن جماعة على وجوب ألا يتصدى معلم للتدريس إذا لم يكن أهلاً لذلك، ولا يتصدى للحديث فى علم إلا إذا كان على قدر من العلم به يمكنه من أن يقوم بمواجهة الموقف التعليمى، ويستند ابن جماعة فى ذلك إلى قول أبى حنيفة « من طلب الرياسة فى غير حينه لم يزل فى ذل ما بقى »، بل إنه يرمى المعلم الذى يمارس التعليم ولا يكون أهلاً لذلك بالفسق[3] ،

---

(١) محمد أبو زهرة أبو حنيفة ، ص ٨٧

(٢) عن آدم ميتز « الحضارة الإسلامية فى القرن الرابع الهجرى » ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٦٧ جـ ١ ، ص ٣٢

(٣) تذكرة السامع والمتكلم ص ١٩٣

ولأن « التعليم » (أمانة) و (مسئولية) أكد القابسى على أهمية معاقبة المعلم الذى يثبت بالدليل القاطع أنه قد قصر فى مهمة التعليم، ذلك أن المسئولية تتكافأ مع السلطة التى له، وقد خول المعلم سلطة كبيرة على التلميذ باعتباره « أبا» له، فإذا ما ثبت أن الصبى لم يصل إلى الحد المطلوب فى إجادته ومعرفته بالشكل والهجاء والنظر فى المصحف، أو يملى على الصبى فلا يتهجى، ويرى الحروف فلا يضبطها ولا يستمر فى قراءتها ، فإن هذا المعلم يكون قد فرط فى واجبه . ونقل القابسى عن العلماء « أن مثل هذا المعلم يستأهل الأدب لتفريطه فيما وليه وتهاونه بما التزمه» ولهذا لابد من منعه عن ممارسة التعليم(1) !!

لكن المعلم إذا اعتذر بنقص فى قدرات التلميذ نفسه، واختبر التلميذ ووجد أن هذا صحيح، فيقتصر الجزاء على نقص أجر المعلم المتفق عليه أو عدم دفعه إذا لم يحط والد التلميذ بما عليه الصبى من نقص فى القدرة على الفهم .

ولعل ابن جماعة بصفة خاصة كان أكثر علماء التربية الفقهاء عناية ببيان المبادئ والأسس التى يجب أن تقوم عليها عمليتا التعليم والتعلم، مثل :

ـ إذا تعددت الدروس المكلف المعلم بتدريسها وفقاً للنظام السائد قديماً من حيث عدم إلزام المعلم بخطة دراسية معينة، وإنما الأمر متروك له أو لشروط الواقف إذا كان لعلم يعمل فى محل وقفه، فهنا على المعلم أن يرتب هذه الدروس وفقاً « لشرفها » و«أهميتها»، وبالتالى يكون تفسير القرآن أولاً ثم الحديث ثم أصول الدين، ثم أصول الفقه، وما بعد ذلك(2).

ـ من الضرورى ألا يذكر المعلم شبهة فى الدين فى درس ويؤخر مناقشتها إلى درس آخر، بل لابد إما ألا يذكرها حتى يتاح له من الوقت ما يذكرها فيه مع مناقشتها، وإما أن يذكرهما معاً، دون أن يتقيد برأى بعينه مذكور فى كتاب ما.

ـ لابد من التوازن الدقيق بين تطويل ربما يبعث السأم والملل لدى التلاميذ وبين اختصار شديد قد يخل ببنية موضوع التعليم.

(1) الرسالة المفصلة ، ص ٣٢٥

(2) تذكرة السامع والمتكلم ، ص ١٨٨

ـ من المهم أن يجئ صـوت المعلم مناسـباً، فلا يرتفـع فى درجته إلى الحـد الذى « يشوش » على آخرين، أو يصدع الرؤوس، ولا ينخفض إلى الدرجة التى تجهد الآذان فى سماعه(١) .

ـ يجب ألا يدع المعلم موضوعات المناقشة والتعليم يتداخل بعضها مع البعض، حيث يحدث أحياناً أن يتطرق تلاميذ إلى موضوعات جانبية . قال الربيع : كان الشافعى إذا ناظره إنسان فى مسألة فعدا إلى غيرها يقول : نفرغ من هذه المسألة ثم نصير إلى ما تريد، يتلطف فى دفع ذلك من البداية قبل أن يفلت الأمر منه وتتشعب المناقشات وتتعلق بمعرفة هذا الأمر أو ذاك(٢).

ـ لابد من إتاحة الفرصة لمختلف الطلاب كى يطرحوا الآراء والأفكار التى تعن لهم من خلال تساؤلاتهم مع بذل مزيد من العناية لتشجيع هؤلاء الطلاب الذين قد يضطرهم الحياء إلى التقصير فى التعبير عما يعتمل فى صدورهم.

وإذا سئل المعلم عما لا يعلم، فلا يجوز له « المكابرة » بمحاولة الإجابة « بأى كيفية»، ولا ضرر أبداً فى أن يصرح بأنه لا يملك الإجابة الصحيحة فى الحال، ومن هنا فقد اشتهر القول « من قال لا أدرى فقد أفتى » فى التراث الفقهى.

وكان ابن حنبل لا يلقى الدرس من غير طلب، بل يسأل عن الأحادث المروية فى موضوع فيستحضر الكتب التى دون فيها تلك الأحاديث، فهو أولاً، ما كان يقول حتى يطلب منه، وثانياً، كان إذا قال حديثاً نبوياً لا يقوله إلا من كتاب حرصاً على جودة النقل وإبعاداً لمظنة الخطأ ما أمكن كما بينا، وفى الأحوال النادرة جداً كان يقول الحديث من غير رجوع إلى كتاب حتى أنهم أحصوا المرات التى قال فيها الحديث من غير كتاب فى مدى تحديثه، فكانت عدتها لاتتجاوز مائة حديث فى حياة مديدة فى الرواية والنقل مكث فيها يفتى ويحدث ما يقارب الأربعين عاماً(٣) .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٨٩ .

(٢) المرجع السابق . ص ١٩٠ .

(٣) محمد أبو زهرة : ابن حنبل ، ص ٤١ .

وقد جاء فى تاريخ الذهبى عن المروذى صاحب أحمد فى وصف مجالسه « لم يكن الفقير فى مجلس أعز منه فى مجلس أبى عبد الله، كان مائلاً إليهم مقصراً عن أهل الدنيـا ، وكان فيه حلم، ولم يكن بالعجـول، بل كان كثير التواضع، تعلوه السكينة والوقار، إذا جلس مجلسه بعد العصر، لا يتكلم حتى يسأل» .

ومن هذا النص، نرى كيف كان لا يقول إلا إذا سئل حتى يكون البيان وقت الطلب . ويظهر أنه لما كتب مسنده كان يمليه على أولاده وخاصة تلاميذه من غير طلب، بخلاف ما كان من الشأن لغيره فإنه ما كان يذكر حديثاً حتى يسأل عنه .

ـ ينبغى مراعاة مصلحة الجماعة فى تقديم وقت الحضور وتأخيره إذا لم يكن ذلك ضاراً بالمعلم أو محملاً له مزيد مشقة(١) .

ـ على المعلم أن يرفع درجة دافعية المتعلم إلى طلب العلم وذلك بتوعيته بما جاء فى أصول الإسلام من تشريف وتكريم العلم وأهله، وما ينتظر طلابه من حسن الجزاء فى الآخرة وحسن التقدير والاحترام فى الحياة الدنيا(٢) .

ويحبذ الزرنوجى أن تكون الدافعية نابعة من المتعلم نفسه « فينبغى للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل »، ويقول « وكفى بلذة العلم والفقه والفهم داعياً وباعثاً للعاقل على تحصيل العلم»(٣) .

ـ مراعاة « استعداد » المتعلم قاعدة أساسية فى التعلم والتعليم، لذلك يلح ابن جماعة على « سهولة الإلقاء فى تعليمه .. وينبه إلى حسن التلطف فى تفهيمه » وهو إذ يطلب من المعلم ألا يدخر علماً عن التلميذ يغريه ذلك دائماً بأن يكون التلميذ «أهلا له»أى قابلاً ومستعداً لتلقى هذا الذى يعلمه المعلم، ويرتبط بهذا بالضرورة أن «لا يلقى إليه ما لم يتأهل له» حيث إن مثل هذا ربما يشعره بالإحباط (٤) .

(١) تذكرة السامع والمتكلم ، ص ١٩٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩٥ .

(٣) سيد عثمان : التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجى ، ص ٥٤ .

(٤) تذكرة السامع والمتكلم ، ص ١٩٦ .

ولأن الطلاب ليسوا على درجة واحدة من الاستعداد للفهم والتعلم كان على المعلم أن يعيد ما شرح تكراراً وتبسيطاً « ويوضح لمتوقف الذهن العبارة، ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره »[1]

وقد كان لخبرة الإمام الشافعي بنفوس الناس، لا يعطى سامعيه من العلم إلا بمقدار ما يألفون، ويجتهد في ألا يعرفهم من نفسه إلا بما يطيقون . جاء في معجم ياقوت: إنه كان يتناشد مع بعض معاصريه شعر هذيل، فأتى عليه الشافعي حفظاً، وقال لمن كان يتناشد معه : لا تعلم بهذا أحداً من أهل الحديث، فإنهم لا يحتملون ذلك، وهكذا تجد الشافعي لا يجئ الناس إلا بمقدار ما يطيقون، ولا يحب أن يعلم عنه أصحابه إلا ما يستسيغون، وإن كان ما يخفيه عنهم هو علم مطلوب، وأمر يعرفه الشرع ولا ينكره[2].

ـ ويبلغ ابن جماعة درجة عالية من الوعي التربوي في تفصيله لسبل ودواعي التعليم المبسط، وتقريب المعاني والدلالات إلى الطلاب « ويبدأ بتصور المسائل ثم يوضحها بالأمثلة، وذكر الدلائل » والإشارة المتكررة « للدلائل » تؤكد أن الرجل كان يهتم كثيراً بـ (الفهم)، وأن المسألة ليست مجرد حفظ واستظهار « ويأخذ الأدلة والمآخذ لمحتملها، ويبين له معاني حكمها وعللها وما يتعلق بتلك المسألة من فرع وأصل»[3] .

والمعلم في كل هذا لابد أن يسوق ما يقول « بعبارة حسنة الأداء ». واللافت للنظر إقرار ابن جماعة لأهمية النظرة (التحليلية) التي لا تقف بالمعلم عن حد عرض وجهة نظر بعينها، وإنما تمتد لتشمل المقارنة وبيان أوجه التشابه والخلاف، والأسانيد التي يقوم عليها هذا وذاك « ويذكر ما يشابه تلك المسألة ويناسبها وما يفارقها ويقاربه، ويبين مأخذ الحكمين والفرق بين المسألتين» .

ـ والتقويم خطوة جوهرية، إذ يحتاج المعلم إلى التأكد من مدى فهم واستيعاب الطلاب لما قال، بحيث يشكر ويثني على من يظهر له فهمه، ولا يسخر ممن لا يكون قد

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٩٧

(٢) محمد أبو زهرة : الشافعي ، حياته وعصره ـ آراؤه وفقهه ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٨ ، ص ٣٨

(٣) تذكرة السامع والمتكلم ، ص١٩٧

استوعب ما قيل جيدا « فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة فى جوابه شكره، ومن لم يفهم تلطف فى إعادته له »

والتقويم هنا لا يكون بطرح ذلك السؤال الساذج على التلميذ هل فهمت ؟ إذ أن البعض غالباً ما يكذب فيجيب بالايجاب إما حياء، أو لأسباب أخرى، ومن هنا تكون مهارة المعلم فى طرح مسائل يمكن أن تكشف له من الذى فهم حقيقة القضايا المطروحة(١)

وإذا كان واجبا على المعلم أن يفتح صدره لتساؤلات الطلاب، فإن هؤلاء أيضاً لابد لهم من طرح الاستحياء فى العلم، فإذا عرض لعقولهم غموض فى مسألة، وثارت بأنفسهم علامات الاستفهام إزاء قضية، فلا يترددون فى مصارحة المعلم بذلك، حتى لقد قال عمر بن الخطاب : من رق وجهه رق علمه، يريد أن الذى يغلبه الحياء فى طلب العلم سوف يجد نفسه قليلة العلم بالضرورة(٢) .

واهتم بعض علماء الفقه بإرساء قواعد المناظرة والجدل لا لمجرد الانتصار والكسب وإنما كسبيل هام من سبل التعلم والتعليم، وهذا ما يتضح لنا من مناقشة ابن حزم فى كتابه المشهور (التقريب لحد المنطق) لقواعد الجدل وآداب المناظرة، فبين لنا الفارق الكبير بين الجدل والسفسطة وأظهرنا على ضرورة التمييز بين الجدل الممدوح، و(الجدل المذموم)(٣). والجدل الممدوح فى رأى ابن حزم إنما هو ذلك الذى أوصانا به الله فى قوله تعالى (ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتى هى أحسن، إلا الذين ظلموا منهم) فأمر عز وجل بضرورة المناظرة مع الترفق والإنصاف فى الجدل، وترك التعسف والبذاءة والاستطالة، اللهم إلا إذا كان المتناظر هو البادئ بشئ من ذلك، وأما الجدل المذموم فهو الذى عبر عنه ابن حزم فى موضع آخر بقوله « المذموم وجهان . أحدهما من جادل بغير علم، والثانى من جادل ناصراً للباطل بشغب وتمويه بعد ظهور الحق، هؤلاء المذمومون هم الذين قال الله تعالى فيهم : « ألم تر إلى الذين يجادلون فى آيات الله أنى يصرفون » وقوله تعالى « ومن الناس من يجادل فى الله بغير علم، ويتبع كل شيطان مريد » وقوله تعالى: «ومن الناس من يجادل فى الله بغير علم ولا هدى ولاكتاب منير» بيّن

---

(١) المرجع السابق ص ١٩٨

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٣٢

(٣) زكريا إبراهيم ابن حزم الأندلسى ، القاهرة الدار المصرية للتأليف والترجمة سلسلة أعلام العرب، (٦٥) ١٩٦٦ ص ١٣٢

تعالى كما نرى أن الجدال المحرم هو الجدال الذى يجادل به لينصر الباطل، ويبطل الحق بغير علم"[1] .

ومن هنا فإن الشرط الأساسى لقيام المناظرة، أن يكون المتناظران طالبى حقيقة، لامجرد متصارعين يريد كل واحد منهما أن يكون هو الغالب لا المغلوب[2] .

كذلك يحذر ابن حزم المتجادلين من التقول على خصومهم أو التباهى بآرائهم، أو تسفيه حجج الآخرين بغير وجه حق [3] ، وينبهنا أيضا إلى ضرورة طلب الحق لنفسه فقط لالكسب مديح الناس أو التفاخر بأية موهبة عقلية [4] .

وإذا كان لابد ألا يستحى من التساؤل، فإن مما يرتبط بهذا أيضا ألا يستحى من طلب مزيد من البيان والإيضاح والتكرار إذا لم يفهم الإجابة فى طرحها الأول .

والزرنوجى يولى مسألة (الاختيار) أهمية ملحوظة، فالمتعلم فى رأيه حر لأن حركته فى التعلم ناتجة من انبعاث داخلى، وهو فى الوقت ذاته مسئول أن يتعلم، إذ "ليس لصحيح البدن والعقل عذر فى ترك التعلم والتفقه" [5] .

ومن حرية المتعلم ومسئوليته اختياره، أى أن اختياره هو اختيار مسئولية واختيار حرية، ولنلتفت مع سيد عثمان إلى مايراه الزرنوجى فى اختيار المتعلم[6] :

* اختيار العلم، فعلى المتعلم أن يختار من كل أحسنه، مما يحتاج إليه فى أمر دينه،ثم ما يحتاج إليه فى المآل .

* اختيار الأستاذ، ومن حق المتعلم أن يختار من يعلمه، فيختار "الأعلم والأورع والأسن"

* المشاورة : ولاتعارض بين الاختيار والمشاورة لأن المشاورة من الحرية ومن الاستزادة بوجهات النظر المتباينة وبالمعلومات المتنوعة التى تساعد فى الاختيار .

---

(١) ابن حزم : الإحكام فى أصول الأحكام، طبعة القاهرة ، ج١ ، ص٢١ - ٢٤

(٢) ابن حزم : التقريب لحد المنطق والمدخل إليه، بيروت، دار الحياة، ص١٨٦

(٣) زكريا إبراهيم ، ص١٤٣

(٤) المرجع السابق ، ص١٤٤

(٥) سيد عثمان ، ص٥٨

(٦) المرجع السابق ، ص٥٩

* الثبات بعد الاختيار، فبعد الاختيار وما يتطلبه من مشاورة ومداولة وتأمل، فإن على المتعلم أن يثبت عند اختياره سواء فيما يتصل باختيار الأستاذ أو الفن أو الكتاب أو البلد .

* ومن مسئولية المتعلم أن يحسن اختيار شريك التعلم، اذ عليه أن يختار "المجد والورع وصاحب الطبع المستقيم، ويفر من الكسلان والمعطل والمكثار، والمفسد، والفتان"(١) .

وفى التدرج بالمتعلمين مساعدة لحسن فهمهم وتعلمهم، فابن سحنون مثلا يؤكد على ضرورة الأخذ بمبدأ التدرج فى تعليم القرآن فيقول "ولا يجوز أن ينقلهم من سورة إلى سورة حتى يحفظوها بإعرابها وكتابتها" (٢) .

هذا ويرتبط موضوع التدرج عند ابن سحنون بمراعاة مسألة الترويح عن النفس عند المتعلمين بالفسح وإدخال أوقات الراحة عليهم لأن سلامة العلاقة بين المعلم والمتعلم، بل واستمرار العملية التعليمية نفسها يقتضى هذا، ولكن أيضا لايصح فى نظر ابن سحنون أن تسير مسألة أوقات الراحة والترويح هذه بلا نظام أو تحديد لمواعيد الراحات، ولهذا نجد الرجل يبدأ بتحديد المناسبات التى يحق للمعلم أن يمنح فيها فقط الفسحة وأوقات الراحة والتغيب فيها عن العلم، فيقول فيما يرويه عن أبيه "إنما الإذن فى الختم أى عند إتمام حفظ القرآن كله، وفى الأعياد، ويأذن لهم فى يوم الجمعة" (٣) .

أما ابن عبد البر، فيكشف لنا فى وضوح شديد عن حكمة التدرج وآثاره، وانعكاساته النفسية والتعليمية المختلفة . وبداية يقرر لنا قاعدة دراسية منطقية كبرى ويذكرها بنصها عن ابن عباس، وهى قوله : «إن العلم أكثر من أن يحاط به "ومعنى هذا أن العلم كله لن يحيط به أحد من البشر، ومن هذا المنطلق لابد من التدرج والتخفيف والتيسير الخالى من التشدد والتعنيت بالتلاميذ، وفى هذا لاينسى ابن عبد البر أن يذكرنا بحديث

---

(١) المرجع السابق ، ص٦٠

(٢) آداب المعلمين ، فى (الأهوانى) ، ص٣٥٩

(٣) المرجع السابق ، ص٣٥٦

رسول الله صلى الله عليه وسلم الذى يقول فيه "علموا ولا تعنتوا، فإن المعلم خير من المعنت" (١)

ومراعاة الدقة من جانب المعلم فيما يعلمه أو يعلمه لتلاميذه، من الواجبات الهامة التى يجب على المعلم الالتزام بها، وفى ذلك قال ابن عبد البر - "من بركة العلم وآدابه الإنصاف فيه، ومن لم ينصف لم يفهم ولم يتفهم (٢) " ومن عناصر الدقة والإنصاف فى العلم والتعليم أن يقبل المعلم الحق من الآخرين أياً كانوا اذا اتضح الحق أمامه وبان . وفى هذا الشأن يورد لنا ابن عبد البر أمثلة حية من حياة الصحابة والتابعين، فيذكر مثلا فى ذلك قصة عمر بن الخطاب مع المرأة التى أشارت عليه بخطأ رأيه فى تقليل مهور النساء وهو يخطب فوق منبره (٣)

ولأبى حنيفة نص هام يجمع فيه الكثير من الجوانب التى يصح أن تشمل القضية الحالية الخاصة بمبادىء التعلم والتعليم، وتلك التى سبقتها عما ينبغى أن تكون عليه العلاقة الإنسانية بين المعلم والمتعلم، وهذا النص هو وصيته التى ودع بها تلميذه يوسف بن خالد السمتى، أوردها أبو زهرة حيث جاء فيها (٤) :

"اعلم أنك متى أسأت عشرة الناس صاروا لك أعداء، ولو كانوا لك أمهات وآباء، وأنك متى أحسنت عشرة قوم ليسوا لك بأقرباء صاروا لك أمهات وآباء، كأنى وقد دخلت (البصرة) وأقبلت على المخالفة بها، ورفعت نفسك عليهم، وتطاولت بعلمك لديهم، وانقبضت عن معاشرتهم ومخالطتهم، وهجرتهم وهجروك، وشتمتهم وشتموك، وضللتهم وضللوك وبدعوك، واتصل ذلك الشين بنا، وبك، واحتجت إلى الهرب والانتقال عنهم، وليس هذا برأى. إنه ليس بعاقل من لم يدار من ليس من مداراته بد، حتى يجعل الله له مخرجا

إذا دخلت البصرة استقبلك الناس وزاروك وعرفوا حقك . . فأنزل كل رجل بمنزلته، وأكرم أهل الشرف، وعظم أهل العلم ووقر الشيوخ ولاطف الأحداث، وتقرب من العامة ودار

---

(١) جامع بيان العلم وفضله ، ج١ ، ص ١٥٥

(٢) المرجع السابق ، ج١ ، ص١٥٩

(٣) المرجع السابق ج١ نفس الصفحة

(٤) محمد أبو زهرة أبو حنيفة ص ص ٢٠٦ - ٢٠٧

الفجار، واصحب الأخيار، ولا تتهاون بسلطان، ولاتحقرن أحدا، ولا تقصرن فى مروءتك، ولا تخرجن سرك إلى أحد، ولا تثق بصحبة أحد، حتى تمتحنه، ولا تخادن خسيسا، ولا وضيعا، ولا تألفن ماينكر عليك فى ظاهره وإياك والانبساط إلى السفهاء . . وعليك بالمداراة والصبر والاحتمال وحسن الخلق وسعة الصدر، واستجد ثياب كسوتك، واستفره دابتك وأكثر استعمال الطيب . . . وابذال طعامك، فإنه ماساد بخيل قط، ولتكن لك بطانة تعرفك أخبار الناس، فمتى عرفت بفساد بادرت إلى صلاح ومتى عرفت بصلاح ازددت فيه رغبة وعناية، واعمل فى زيارة من يزورك ومن لايزورك، والإحسان إلى من يحسن إليك أو يسيء، وخذ العفو وأمر بالمعروف، وتغافل عما لايعنيك، واترك كل ما يؤذيك، وبادر فى إقامة الحقوق، ومن مرض من إخوتك فعده بنفسك وتعاهده برسلك ومن غاب منهم افتقدت أحواله ومن قعد منهم عنك، فلا تقعد أنت عنه . . وأظهر توددا للناس ما استطعت، وأفش السلام ولو على قوم لئام . . ومتى جمع بينك وبين غيرك مجلس أو ضمك وإياهم مسجد، وجرت المسائل، وخاضوا فيها بخلاف ما عندك، لم تبد لهم خلافا، فإن سئلت عنها أخبرت بما يعرف القوم، ثم تقول: فيها قول آخر، وهو كذا وكذا، والحجة له كذا، فإن سمعوه منك عرفوا مقدار ذلك، ومقدارك، فإن قالوا هذا قول من ؟ قل: بعض الفقهاء، إذا استمروا على ذلك وألفوه، عرفوا مقدارك وعظموا محلك، وأعط كل من يختلف إليك نوعا من العلم ينظرون فيه، ويأخذ كل واحد منهم بحفظ شيء منه، وخذهم بجلى العلم دون دقيقه. وأنسهم ومازحهم أحيانا، وحادثهم، فإن المودة تستديم مواظبة العلم، وأطعمهم أحيانا، واقض حوائجهم واعرف مقدارهم، وتغافل عن زلاتهم، وارفق بهم، وسامحهم، ولا تبد لأحد منهم ضيق صدر أو ضجر، وكن كواحد منهم واستعن على نفسك بالصيانة لها، والمراقبة لأحوالها . . . ولا تكلف الناس مالا يطيقونه، وارض لهم ما رضوا لأنفسهم، وقدم إليهم حسن النية، واستعمل الصدق، واطرح الكبر جانبا، وإياك والغدر، وإن غدروا بك، وأد الأمانة وإن خانوك، وتمسك بالوفاء، واعتصم بالنفوس وعاشر أهل الأديان وأحسن معاشرتهم" .

الفصل الثالث

الاتجاه الكلامى

وهو نسبة إلى "علم الكلام" الذى نجد أن أمر علاقته بالتربية تختلف إلى حد كبير عنها بالنسبة للاتجاه الفقهى، بل واتجاهات تالية سوف نعرض لها فى فصول تالية، فإذا صح أن نقول أن أهل الفقه كانوا رجالا "عمليين" بمعنى الاشتغال بمواجهة المشكلات والقضايا المتصلة بحياة المسلمين اليومية، فإننا نستطيع أن نقول أن أهل الكلام كانوا رجالا "نظريين" بمعنى الاشتغال بمسائل فكرية ربما لايشعر بها عامة الناس .

ولذلك رأينا رجالا من أهل الفقه يعملون بالتعليم بكثرة، بينما لانجد ذلك تماما بالنسبة لأهل الكلام .

فإذا أخذنا التربية بمعناها الفنى الذى يحصرها فى نطاق عملية (التدريس)، فلن نجد لأهل الكلام إلا وجودا باهتا إلى أدنى درجة ممكنة، بينما نجد وجودا ظاهرا فعالا لأهل الفقه . لكننا لو أخذنا التربية من وجهها الفلسفى وخاصة فى بابها المسمى "فلسفة التربية" ، فسوف نجد العكس، أى وجودا طيبا لأهل الكلام ووجودا ضعيفا لأهل الفقه .

وفى فلسفة التربية على وجه العموم عناية بمناقشة المفاهيم والتصورات الفلسفية المتعلقة بطبيعة الإنسان والمعرفة والقيم وما يتصل بكل قضية من هذه القضايا من موضوعات تتفرع عنها، بحيث قد يتصور غير الخبير بالعلوم والدراسات التربوية أن الحديث الذى يقرؤه فى هذه الأبواب إنما هو "فلسفة" ، وهو ما يمكن أن يرد به باحث فلسفة التربية بأنه "شرف لاندعيه، وتهمة لاننكرها" ، ففلسفة التربية هى أصلا باب من أبواب الفلسفة، كما أنها باب من أبواب التربية، مما جعل طبيعيا أن تكون هناك منطقة مشتركة بين المجالين .

ولقد أحببنا أن نلفت النظر إلى ذلك حتى يكون القارىء على وعى صحيح باختلاف الموضوعات عندما يكون الموضوع متعلقا بأهل الفقه، عنه عندما يكون متعلقا بأهل الكلام، فبالنسبة لأهل الفقه الذين تمرسوا بالتعليم "تدريسا" استقطب الحديث لديهم مسائل تتعلق بالدرجة الأولى بالعلاقة بين المعلم والمتعلم أو بين المعلم والتلميذ، وما يجب أن يكون عليه كل

منهما بالنسبة لتكوينه وواجباته الوظيفية، بينما لانجد مثل هذه المسائل "الفنية" لدى أهل الكلام، وإنما معظم ما نجده في كتاباتهم يتصل - كما أشرنا - بعدد من المفاهيم الفلسفية ذات التأثير الكبير على العمل التربوى كما سيتبين في حينه .

المفهوم والمعنى :

الكلام في اللغة هو القول أو اللفظ الدال على معنى يحسن السكوت عليه . وواحد الكلام كلمة هى اللفظ الذى يتألف من أصوات منطوقة على هيئة حروف وتشير إلى دلالة ومعنى(١) .

وقد وردت كلمة الكلام في القرآن وفسرت بمعانى مختلفة . من ذلك قوله عز وجل "إنى نذرت للرحمن صوما فلن أكلم اليوم إنسيا"(٢) والكلام المقصود هنا هو المشافهة وقد يطلق لفظ الكلام ويقصد به القرآن الكريم، ثم قوله تعالى : "وإن أحد من المشركين استجارك فأجره حتى يسمع كلام الله"(٣) .

ولفظ الكلام الوارد في مثل هذه الآيات لايحتمل معنى زائدا على صورة الكلام المتلفظ بها، فلم يكن يتضمن إذن أى إشارة إلى المناقشة والجدل الدائر حول مسائل الاعتقاد، وهو المعنى الاصطلاحى الذى اتخذه الكلام فيما بعد (٤) .

ولأبى نصر الفارابى المتوفى سنة ٣٣٩ هـ - ٩٥٠م ، قول في تعريف الكلام وفرق ما بينه وبين الفقه، تفرد به، وهو من أقدم ما وصل إلينا من تعاريف هذا العلم، قال في الكلام: "صناعة الكلام : وصناعة الكلام يقتدر بها الإنسان على نصرة الآراء والأفعال المحددة التى صرح بها واضع الملة، وتزييف كل ما خالفها بالأقاويل . وهذا ينقسم إلى جزأين أيضا : جزء في الآراء وجزء في الأفعال . وهى غير الفقه، لأن الفقه يأخذ الآراء والأفعال التى صرح بها واضع الملة مسلمة ويجعلها أصولا، فاستنبط منها الأشياء اللازمة عنها.

---

(١) محمد على أبو ريان : تاريخ الفكر الفلسفى فى الإسلام ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٠، ص٢٤١

(٢) مريم / ٢٦

(٣) التوبة / ٦

(٤) أبو ريان ، تاريخ الفكر الفلسفى ، ص٢٤١

والمتكلم ينصر الأشياء التى يستعملها الفقيه أصولا من غير أن يستنبط عنها أشياء أخرى، فإذا اتفق أن يكون لإنسان ما قدرة على الأمرين جميعا، فهو فقيه متكلم، نصرته لها بما هو متكلم، واستنباط عنها بما هو فقيه». (١)

وقد أشار سعد الدين التفتازانى إلى معنى قريب من هذا فى قوله (٢) : "اعلم أن الأحكام الشرعية، منها ما يتعلق بكيفية العمل، وتسمى فرعية وعملية، ومنها ما يتعلق بالاعتقاد، وتسمى أصلية واعتقادية والعلم المتعلق بالأولى يسمى علم الشرائع والأحكام . . وبالثانية علم التوحيد والصفات" . والعلم الأول هو علم الفقه والثانى : علم الكلام.

ومعنى هذا أن الإسلام جاء بجملة من الأحكام الشرعية، بعضها يتعلق بالاعتقاديات، وبعضها يتعلق بالعمليات من العبادات والمعاملات، واعتبرت الأحكام الشرعية الاعتقادية كالإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره – أصولا، والأحكام الشرعية العملية على اختلافها كالصلاة والصوم والزكاة والحج والجهاد والبيوع والزروع فروعا، والعلم الباحث فى الأحكام الاعتقادية هو علم الكلام، والعلم الباحث فى الأحكام العملية على اختلافها هو علم الفقه(٣) .

ولعل هذه التفرقة تفسر ما بيّناه فى صدر هذا الفصل من بروز عناية علماء الفقه بالتربية فى جانبها (العملى) ، أما جهد علماء الكلام فهو فى (التنظير) للتربية الإسلامية، فهو إذ يقوم على الإيمان بالله وعلى التوحيد والإيمان بالغيب ونظرة خاصة إلى الإنسان، إنما يسهم فى رسم (النموذج) و (المثال) و (النظرية) التى تقوم عليها التربية فى الإطار الإسلامى.

ولن نقف أمام كثرة واضحة فى تعريفات علم الكلام، وإنما، يكفينا الإشارة إلى أن المتكلمين متفقون على أن علم الكلام يعتمد على النظر العقلى فى أمر العقائد الدينية، ثم هم يختلفون فى أن الكلام يثبت العقائد الدينية بالبراهين العقلية كما يدافع عنها، أو هو إنما يدفع الشبه عن العقائد الإيمانية الثابته بالكتاب والسنة . وهذا الخلاف يرجع إلى

(١) الفارابى : إحصاء العلوم : القاهرة ، مطبعة السعادة، ١٩٣١ ، ص٧١

(٢) سعد الدين التفتازانى : شرح العقائد النسفية ، القاهرة، ١٩٣٩ ، ص٩

(٣) أبو الوفا الغنيمى التفتازانى . علم الكلام وبعض مشكلاته ، القاهرة ، مكتبة القاهرة الحديثة ، ١٩٦٦، ص٣

الخلاف فى أن العقائد الإيمانية ثابتة بالشرع، وإنما يفهمها العقل عن الشرع ويلتمس بعد ذلك البراهين النظرية، أو هى ثابتة بالعقل على معنى أن النصوص الدينية قررت العقائد الدينية بأدلتها العقلية(1) .

وقد ذكرت أقوال كثيرة فى سبب تسمية هذا العلم الكلام، يقول عضد الدين الإيجى المتوفى سنة ٧٥٦ هو : أنه إنما سمى الكلام إما لأنه بإزاء المنطق للفلاسفة، وإما لأن أبوابه عنونت أولا الكلام فى كذا، أو لأن مسألة الكلام أشهر أجزائه حتى كثر فيه التشاجر والسفك فغلب عليه، أو لأنه يورث قدرة على الكلام فى الشرعيات مع الخصم (2).

وعبارة الإيجى تفيد أن المتكلمين أرادوا مقابلة علم الكلام بالمنطق، فكما أن الأخير يمكن الفيلسوف من الاستدلال فكذلك علم الكلام يورث من يمارسه قدرة على الكلام، ولذا خصه المتكلمون بهذا الاسم، ويذكر لفظ "كلم" كثيرا بمعنى حاول أو ناظر .

ولكن : هل تبنى المتكلمون الأوائل هذه التسمية وجعلوها علما على علمهم ؟ إن المعتزلة وشيخهم واصل بن عطاء المتوفى سنة ١٣١ هـ هم أول من تحدث فى علم الكلام، والمطلع على أسماء كتبه أو أقواله لايجد أنه استخدم هذا اللفظ كاسم لعلم متمايز .

أما القول فى تعليل التسمية أن أبواب هذا العلم تبدأ معنونة بالكلام فى . . .، فليس علم الكلام وحده دون سائر العلوم هو الذى اختص بهذا النحو من التبويب ويبدو أن أصح الأقوال فى ذلك هو الرأى الثالث فمسألة "كلام الله" أو خلق القرآن هى أشهر المسائل التى ثار حولها الخلاف بين المتكلمين زمن المأمون"(3) .

والذى يؤكد هذا أننا لانجد كذلك فى كتب الشافعى (المتوفى سنة ٢٠٤ هـ) استعمال "الكلام" بالمعنى الاصطلاحى، ولقب "المتكلمين"، فهما لم يستعملا قبل كتب الجاحظ المتوفى سنة ٢٥٥ هـ، وقد عاش فى معمعان معركة خلق القرآن، فلهذا نرى أن استعمال هذين الاصطلاحين إنما يرجع إلى النصف الأول من القرن الثالث للهجرة (4) .

---

(١) مصطفى عبد الرازق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، النهضة المصرية ، ١٩٦٦ ، ص٢٦٤

(٢) الايجى : المواقف ، طبعة إستانبول، ٢٨٦ (ه) ص١٦

(٣) أحمد محمود صبحى: فى علم الكلام، الإسكندرية، مؤسسة الثقافة الجامعية، ج١، ١٩٨٢، ص٥

(٤) عبد الرحمن بدوى: مذاهب الإسلاميين، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧١، ج١، ص٣٢

النشأة والتطور

يلفت (المقريزى) النظر إلى أن "من أمعن النظر فى دواوين الحديث الشريف النبوى، ووقف على الآثار السلفية، علم أنه لم يرد قط - من طريق صحيح ولاسقيم - عن أحد من الصحابة رضى الله عنهم، على اختلاف طبقاتهم، وكثرة عددهم، أنه سأل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن معنى شىء مما وصف الرب - سبحانه - به نفسه الكريمة فى القرآن الكريم، على لسان نبيه صلى الله عليه وسلم، بل كلهم فهموا معنى ذلك، وسكتوا عن الكلام فى الصفات، نعم، ولا فرق أحد منهم بين كونها صفة ذات أو صفة فعل، وإنما أثبتوا له تعالى صفات أزلية، من العلم والقدرة والحياة والإرادة والسمع والبصر والكلام والجلال والإكرام والجود والإنعام والعز والعظمة، وساقوا الكلام سوقا واحدا، وهكذا أثبتوا رضى الله عنهم - ما أطلقه الله - سبحانه - على نفسه الكريمة من الوجه واليد ونحو ذلك، فى مماثلة المخلوقين، فأثبتوا- رضى الله عنهم - بلا تشبيه، ونزهوا من غير تعطيل، ولم يتعرض - مع ذلك - أحد منهم إلى شىء من هذا، ورأوا بأجمعهم إجراء الصفات، كما وردت، ولم يكن عند أحد منهم ما يستدل به على وحدانية الله تعالى وعلى إثبات نبوة محمد صلى الله عليه وسلم سوى كتاب الله تعالى، ولا عرف أحد منهم الطرق الكلامية ولامسائل الفلسفة"(١).

وقد تعاون على نشوء الاتجاه الكلامى وارتقائه أسباب كثيرة : بعضها داخلى، وبعضها خارجى، ونعنى بالأسباب الداخلية أسبابا صدرت من طبيعة الإسلام نفسه والمسلمين أنفسهم، وبالأسباب الخارجية أسبابا أتت من الثقافات الأجنبية والديانات المختلفة غير الإسلام . فمن ذلك .

- التغير والتبدل لحال الجماعة الإسلامية بعد وفاة الرسول عنه على حالها فى عهده عليه السلام، وهذا التغيير يجب أن نتلمس علله فى الخلاف والتصدع الذى طرأ على الجماعة الإسلامية أولا وبالذات، لأن التفكير الذى نحدد عوامله، معناه محاولة جذب نصوص العقيدة إلى رأى وآراء معينة، حددتها بواعث أخرى - غير العقيدة ذاتها - من سياسية واجتماعية، وغيرها وسيطرت على طائفة أو طوائف من المسلمين (٢) .

---

(١) المقريزى. الخطط والآثار ، القاهرة، مطبعة بولاق، ج٢، ص٣٥٦

(٢) محمد البهى. الجانب الإلهى من التفكير الإسلامى، القاهرة، دار الكاتب العربى، ١٩٦٧، ص٤٢

والخلاف الذى طرأ على الجماعة الإسلامية بعد وحدتها هو أحد هذه البواعث الأخرى، وهو أهمها كذلك، إذ كل خلاف داخل جماعة، مصيره أن يجر المختلفين حتما إلى محاولة كل فريق تصويب رأيه . وقد كان يجوز أن تلتمس كل فرق المسلمين تصويب رأيها فى غير العقيدة وفى غير مصدرها، وهو القرآن والحديث، لو لم تكن لهم جميعا حاجة إلى الإسلام، ولو لم يكن عندهم حرص على الانتساب إليه وعلى إظهار التقرب منه . وهم -كافة – كانوا فى حاجة إلى الإسلام وإلى احتضانه ، سواء فى تمكين سلطانهم أو فى جاههم أو فى قيمهم على العموم(١) .

– القرآن الكريم نفسه، فقد تصدى المسلمون لفهم كتابهم المنزل، فهما له فى ذاته، فى قضية وجوده، قديما أو محدثا، وفى مايضمه من آيات : أتنفتح للفهم بأحكامها أم تنغلق عليهم بمتشابهها، وفى ما تضمه الآيات من جوانب وأعماق : ظاهرا وباطنا، تفسيرا وتأويلا . وفى علاقة القرآن وموقفه العام من التفكير فى العقيدة.

وفهما له فيما يدل عليه من مسائل العقيدة فى الإلهيات والنبوات والسمعيات والكونيات والجدل مع أرباب المذاهب المختلفة .

ولقد كان تصدى المسلمين لهذا الفهم بأنواعه أمرا نابعا من صميم علاقتهم بالقرآن وانتمائهم إليه، وإيمانهم به، ولقد انتهت جميع نقاط البحث التى تناولها المسلمون فى هذا الموضوع إلى حصيلة من المبادىء، أو الآراء، أو الأسئلة التى تحتاج إلى مزيد من النظر، أو إلى موقف يتخذ (٢) .

واجتذبت الأنظار الآيات القرآنية من حيث محكمها ومتشابهها، وكان القرآن دعوة إلى الاجتهاد فى هذا الشأن، وكان أكثر مثار الخلاف فى العقائد راجعا إلى الآى المتشابهة فدعا ذلك إلى الخصام والتناظر، والاستدلال بالعقل، فحدث بذلك علم الكلام(٣).

---

(١) المرجع السابق ، ص٤٣

(٢) يحيى هاشم حسن فرغل: عوامل وأهداف نشأة علم الكلام فى الإسلام، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧٢ ، ص٢٨٩

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٩٠

- إن كثيرا ممن دخلوا فى الإسلام بعد الفتح، كانوا من ديانات مختلفة : يهودية ونصرانية ومانوية وزرادشتية وبراهمة وصابئة ودهريين . . إلخ . وكانوا قد نشأوا على تعاليم هذه الديانات وشبوا عليها، وكان ممن أسلم علماء فى هذه الديانات فلما اطمأنوا وهدأت نفوسهم، واستقرت على الدين الجديد وهو الإسلام، أخذوا يفكرون فى تعاليم دينهم القديم، ويثيرون مسائل من مسائله، ويلبسونها لباس الإسلام، وهذا ما يعلل ما نرى فى كتب الفرق من أقوال بعيدة كل البعد عن الإسلام، فنرى أحمد بن حائط يقول فى التناسخ شبه ما يقول البراهمة، ويقول فى المسيح عليه السلام قولا يشبه قول النصارى، الى كثير من أمثال ذلك (١) .

– الظروف السياسية، فقد أفرز الصراع السياسى أول مشكلة نظرية طرحت أمام المسلمين للبحث النظرى، ونعنى بها مشكلة الذنوب الكبيرة، ماذا يكون الحكم السديد بالنسبة إلى مقترفها ؟ طرحت هذه المشكلة نتيجة لواقعتى الجمل وصفين، ففى كلتا الحالتين كان نفر من أمة المسلمين يقاتلون نفرا من أئمة المسلمين، وإذن، فبين الفريقين خلاف احتدّ الى درجة القتال وسفك الدماء، ولم يكن الأمر عندئذ يعدو أن يكون أحد الفريقين على الأقل على غير صواب، إن لم يكن الفريقان معا، وإما أن يكون كلاهما على صواب، فضرب من المحال، ومعنى ذلك أن أحد الفريقين على الأقل إن لم يكن كلاهما معا، قد اقترف خطيئة كبرى فى حق من قتلوا بغير وجه حق . أفليس من الطبيعى فى هذه الحالة أن يسائل المرء نفسه : ترى ماذا يكون الحكم فى مسلم ارتكب خطيئة كبرى ؟ وما لبثت القضية أن تفرعت فروعا يلتف حول كل منها أو مجموعة منها فريق من أهل الكلام والفكر(٢) .

– الجو العلمى، وهو جزء من المناخ الثقافى العام . ويضيق المقام لو حاولنا استيفاء جوانب هذه الناحية، ونكتفى بالإشارة إلى أحد عناصرها، وهو نشأة نوعية من المدارس هى المدارس النحوية(٣) . فنحن نعلم أن القرآن أنزل بلغة قريش، وهى لهجة عربية لم يتيسر للقبائل كلها أن تفهمها، فكان لابد للمسلمين منذ بداية أمرهم أن يضبطوا نص القرآن،

(٢) أحمد أمين: ضحى الإسلام، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٩، ج٣ ، ص٧

(٣) زكى نجيب محمود: المعقول واللامعقول فى تراثنا الفكرى، بيروت، دار الشروق، د.ت،ص٦٣

(٤) لويس غرديه و ج قنواتى فلسفة الفكر الدينى بين الإسلام والمسيحية، بيروت، دار العلم للملايين، نقله إلى العربية صبحى الصالح وفريد جبر، ١٩٦٧، ج١ ، ص٦٨

فجاءت محاولاتهم الأولى فى التفسير، وذلك فى عهد الخلفاء الراشدين أولا ثم فى عهد الأمويين . إلا أنهم أخذوا يشعرون بمزيد الحاجة إلى ضبط قواعد اللغة كلما رأوا العنصر الأعجمى، ولاسيما الفارسى يزداد خطرا، وكلما شهدوا المعرفة الدينية يعظم شأنها.

والذى يجب أن نستخلصه من نشأة علمى الصرف والنحو وتطورهما هو أن المناظرات بين اللغويين لم تكن مجرد عبث فكرى، بل كان لها أثرها العظيم فى تأويل النصوص القرآنية ذاتها، بل لابد من أن نذهب أبعد من ذلك، لقد دققوا البحث فى علمى الصرف والنحو وأحكموهما إحكاما تاما منطلقين من القرآن على أنه القياس الأصلى الكامل . وهاهو ذا يمد الآن أهل الجدل فى علم الكلام بإطار ومقولات ومفردات طبعت هذا العلم بطابع خاص . ومالنا ألا أن نلقى نظرة خاطفة على كتاب الباجورى لكى نتبين المنزلة العظمى التى تتبوؤها فيه الاعتبارات الصرفية والنحوية . ولم يقع ذلك فى المقتضيات اللغوية الصرفة فحسب، بل وقع فى صميم المبنى الذى يتخذه التفكير ذاته أيضا، فرب قول بدا للقارىء الأعجمى كلاما عبثا ونزاعا لفظيا، اتخذ فى نظر العالم المسلم المتضلع من صرفه ونحوه أهمية خاصة[1] .

ولم يكن المسلمون يعيشون مع قرآنهم ونبيهم فحسب، وأنفسهم فحسب، ولكنهم كانوا يعيشون مع الآخرين، ويصنعون حضارة تستفز الحضارات، أو تستعديها، أو تتهادن معها، أو تندمج بها . ومن ثم خضع المسلمون لقوانين الحضارة الأساسية فى تبادل التأثيروالتأثر وكان التأثر يتخذ صورا مختلفة، بالنقل أو الاقتباس أو التزاوج، أو التأثر بالتمهيد، أو بالإشارة، أو التأثر بالشرح والتوضيح، أو التأثر بالتوجيه الدخيل، أو التأثر بالتشويه المقصود، أو التأثر بالاتهام، أو التأثر بالخبرة، أو بغير ذلك من أنوا ع التأثر الذى تفرضه طبيعة النمو الحضارى فى علاقته بالحضارات الأخرى[2] .

وإذا كانت واقعة الجمل ومن بعدها واقعة صفين قد أثارتا المشكلة العقلية الأولى كما أسفلنا، وهى : ماذا يكون الحكم السليم بالنسبة للفريق المخطىء من الفريقين المتحاربين، فقد أفرز طرح هذه المشكلة ثلاثة مواقف[3] .

---

(١) المرجع السابق ، ص٧٢.

(٢) يحيى هاشم حسن فرغل: عوامل وأهداف نشأة علم الكلام، ص٢٩٢

(٣) زكى نجيب محمود: المعقول واللامعقول فى تراثنا الفكرى ، ص٦٨ .

أ فهناك المتطرفون إلى يسار، وهم الخوارج الذين زعموا أن كل من قاتل عليا -بمن فى ذلك عائشة وطلحة والزبير - فهو كافر، وأن عليا نفسه كان على حق طوال واقعتى الجمل وصفين إلى أن قبل مبدأ التحكيم، فعندئذ كفر هو الآخر مع الكافرين، فهاهنا لاوسط فى الأحكام، فإما صواب وإما خطأ، وفريق الصواب مؤمن وفريق الخطأ كافر.

ب - وهناك المعتدلون، وهم جماعة المعتزلة، الذين لم يروا أن حقيقة الموقف هى إما أصاب فهو مؤمن، وإما أخطأ فهو كافر، إذ هنالك منزلة وسطى بين الطرفين هى منزلة المؤمن العاصى، الذى لايخرجه عصيانه من دائرة المؤمنين ليدخله فى دائرة الكافرين.

وفى أوائل القرن الثانى كان شر الخوارج قد استطار، وكانوا قد أعلنوا أن مرتكب الكبيرة كافر مخلد فى النار لا يخرج منها أبداً، وكان جماعة المسلمين يقولون : إنه مؤمن وإن فسق بارتكاب الكبيرة، وكان أبو حذيفة واصل بن عطاء يجلس إلى الحسن البصرى ويتتلمذ عليه فجرى يوماً ذكر هذه المسألة، قال واصل أنا أقول فى مرتكب الكبيرة فى هذه الأمة . أنه لا مؤمن ولا كافر، منزلته بين المنزلتين، فغضب الحسن لذلك وطرده من مجلسه فاعتزل عنه وجلس فى ناحية من المسجد، وانضم إليه عمرو بن عبيد وجماعة، فقيل لهما ولأتباعهما المعتزلون أو المعتزلة .

جـ وهنالك المتطرفون إلى يمين، وهم أهل السنة والجماعة الذين قالوا بصحة إسلام الفريقين معا

وكان من القضايا التى تفرعت وكثر حولها النقاش والجدل قضية حرية الإرادة الإنسانية حيث نجد أنها قد أحدثت تغييراً فى التقسيم بحيث أصبحنا نجد أن الموقف منها قد توزع بين اتجاهات ثلاثة

أ ـ متطرفون إلى يسار، وهم هنا المعتزلة حيث عبر أولهم وهو واصل بن عطاء (٧٠٠ ـ ٧٤٩ م) عن رأيه بأن الإنسان هو الفاعل للخير والشر على السواء .

ب ـ متطرفون إلى يمين جهم بن صفوان (ت ٧٤٥م) الذين ذهبوا إلى أن الإنسان لاقدرة له بذاته، ولا إرادة، ولا اختيار، فالله هو الذى يخلق الأفعال فيه ولا تنسب إلى الإنسان إلا مجازا[1]

---

(١) المرجع السابق، ص ٨٢

جـ المعتدلون، وهم الأشعرية نسبة إلى أبى الحسن الأشعرى (ت ٣٢٤ هـ) الذين رأوا أن أفعال العباد كلها مخلوقة لله تعالى خيرا كانت أو شراً، على أنهم يثبتون للإنسان، مع ذلك، استطاعة تحدث من الله تعالى للعبد مقارنة للفعل، لا مقدمة على الفعل ولا متأخرة عنه(١).

ومن الملاحظ أن الأشعرى كان مشايعا للحنبلية، فهو يقول : قولنا الذى نقول به، وديانتنا التى ندين بها، التمسك بكتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم وما روى عن الصحابة والتابعين وأئمة الحديث ونحن بذلك معتصمون، وبما كان عليه أحمد بن حنبل ـ نضر الله وجهه ورفع درجته وأجزل مثوبته ـ قائلون، ولمن خالف قوله مجانبون، لأنه الإمام الفاضل، والرئيس الكامل الذى أبان الله به الحق عند ظهور الضلال(٢) .

منهــــج المتكلمــين :

كانت طريقة المتكلمين تغاير إلى حد كبير طريقة التفكير التى سادت صدر الإسلام، فهم آمنوا بالله وماجاء به الرسول، ثم أرادوا أن يبرهنوا على ذلك بالأدلة العقلية المنطقية، فنقلوا الوضع من فطرة وعاطفة ومخاطبة لهما بالنظر فى آيات الله إلى دائرة العقل والنظر، ومن فن جميل إلى علم ومنطق، ومن قلب إلى رأس، فبدلاً من أسلوب القرآن فى نحو قوله «أفى الله شك فاطر السموات والأرض» ؟ وضعوا طريقتهم فى حدوث العالم، واضطر بعضهم ذلك إلى القول بتركيب الأجسام من أجزاء لا تتجزأ وإقامة الدليل على عدم حدوثها بنفسها إلى أن يصلوا إلى إثبات الله . وهكذا سلكوا هذا السبيل فى إثبات وحدانيته وسائر صفاته تعالى، وكانت كل خطوة من هذه الخطوات تثير أسئلة وجدلا وتفتح موضوعات جديدة فساروا فيها إلى نهايتها (٣) .

هذه ناحية، والناحية الأخرى أنهم لم يقنعوا ـ كما قنع غيرهم ـ بالإيمان بالمتشابهات جملة من غير تفصيل، فجمعوا الآيات التى قد يظهر بينها خلاف كالجبر

(١) أبو الوفا التفتازانى : علم الكلام وبعض مشكلاته، ص ١٤٨

(٢) أبو الحسن الأشعرى : مقالات الإسلاميين، تحقيق محمد محى الدين عبدالحميد، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٠، جـ ١، ص ٢٤

(٣) أحمد أمين . ضحى الإسلام، جـ ٣، ص ١٥

والاختيار، وكالآيات التى قد يظهر منها جسمية الله تعالى وسلطوا عليها عقولهم وجرؤوا على مالم يجرؤ عليه غيرهم، فأداهم النظر فى كل مسألة إلى رأى، فإذا توصلوا إليه عمدوا إلى الآيات التى يظهر أنها تخالف الأولى فأولوها، فكان (التأويل) من أبرز معالم طريقتهم [1] .

ومن هنا كان القول بأن منهجهم اختلف عن منهج النبى والصحابة،فالنبى عليه الصلاة والسلام لم يقف عند وصف من أوصاف القرآن أو الحديث لذات الله تعالى ليخرج من هذا الوصف مذهبا أو مذاهب فى فهم العقيدة، كما حاول هؤلاء وغيرهم ـ بعد أن تفرقوا أو تحزبوا، مستندين إلى عبارة أو عبارات وردت فى القرآن أو الحديث يصح ويحتمل أن يمال بها إلى رأيهم الخاص ومذهبهم الشخصى، ولكنه عليه السلام لم يثر ما أثاره حولها فيما بعد بعض المعلقين والمتفهمين من القدرية والجبرية . ولم ير صلى الله عليه وسلم كذلك بين النوعين من الآيات تضاداً حاول أن يدفعه كما صنع بعض متفهمى العقيدة أو المفسرين، لأنه كان يعبر عن كل أمر كما كان يراه فى وقته، وكما كان يقتضيه الحال . وكذلك عندما يتحدث القرآن عن (يد) الله أو عن (عينيه) أو عن (استوائه) على العرش، لم يقصد الرسول إلى تشبيه أو تجسيم لأن الصفات فى هذا الوضع أقرب إلى التصوير والمجاز[2] .

ومن مظاهر طريقة المتكلمين طريقة البرهان الكلامى، فالمتكلم يتسلم مقدمات ويستنتج منها نتائج وتسمى هذه الطريقة بطريقة التمانع أو أبطال اللازم بإبطال الملزوم[3]. فالمتكلمون يصدرون عن مقدمات ـ فيما يقول الغزالى ـ تسلموها من خصومهم اضطرهم إلى تسليمها إما التقليد أو الإجماع أو مجرد القبول من القرآن أو الإخبار، وكان أكثر خوضهم فى استخراج مناقضات الخصوم ومؤاخذتهم بلوازم مسلماتهم .

ويعنى هذا أن المتكلم يبدأ من أقوال الخصوم ثم يصل عن طريق البرهان إلى نتائج تناقض هذه الأقوال فتبطلها، أى يحاول إبطال النتائج فيكون هذا كافيا لإبطال المقدمات التى تقدم بها الخصوم. ولكن الغزالى يرى أن منهج المتكلم بصفة عامة لايصلح فى إقناع

---

(١) المرجع السابق . ص ١٦

(٢) محمد البهى الجانب الإلهى من التفكير الإسلامى، ص ٥٢

(٣) محمد على أبو ريان، تاريخ الفكر الفلسفى فى الإسلام، ص ٢٤٥

غير المسلم أو الجدلى الذى لايسلم بغير البدهيات . بينما يستند المتكلم إلى إيمان كامل مسبق بالأصول الاعتقادية (١) .

ولأن (الزيدية) قد نهجت نهج علماء الكلام، اعتبر أقطابها قضايا العقل،الأصل الأول فى علم الاجتهاد، وعلى المجتهد أن يسلك منهاج العقل فى إثبات الأصول الأولى للاستنباط الفقهى، ولذلك جاء فى الفصول اللؤلؤية للأصول الزيدية ما نصه (٢) .

« وكيفية الاجتهاد فى الحادثة أن يقدم المجتهد عند استدلاله قضية العقل المبتوتة ثم الإجماع المعلوم، ثم نصوص الكتاب والسنة المعلومة ثم ظواهرها كعمومها، ثم نصوص أخبار الآحاد، ثم ظواهرها كعمومها ثم مفهومات الكتاب والسنة المعلومة على مراتبها، ثم مفهومات أخبار الآحاد، ثم الأفعال والتقريرات كذلك، ثم القياس على مراتبه، ثم ضروب الاجتهاد الأخرى ... »

وهذا الكلام يستفاد منه أن قضايا العقل القطعية هى فى المرتبة الأولى كما يستفاد منه أن الإجماع المتواتر المعلوم مقدم على نصوص القرآن والسنة المتواترة والمعلومة (٣) .

وسوف نوضح الأمر الأول الخاص بمرتبة العقل فى موضوع تال .

أما ما يتصل بالإجماع المتواتر، فقد ناقشه محمد أبو زهرة مناقشة مستفيضة لامجال له هنا، فقد انتهى إلى أن أساس هذا الإجماع هو التلقى عن النبى صلى الله عليه وسلم الحقائق الإسلامية وأركان الإسلام وليس مجرد إجماع المسلمين (٤).

طبيعـــة الإنســـان :

من المسلم به أن كل تربوى بما يتضمنه من أهداف وخبرات، وطرق وأساليب إنما يعبر بالوعى، أو باللاوعى، عن وجهة نظر فلسفية بشأن النظام الاجتماعى الذى تعتبر التربية جزءا منه، وعن علاقة هذا النظام بالإنسان، وعن طبيعة هذا الإنسان الذى يقع عليه

---

(١) أبو حامد الغزالى : المنقذ من الضلال، فى العقود واللآلى من رسائل الإمام حجة الإسلام الغزالى، القاهرة، مكتبة صبيح . د . ت، ص ٨

(٢) محمد أبو زهرة : الإمام زيد، حياته وعصره وآراؤه وفقهه، القاهرة دار الفكر العربى، ١٩٧٤، ص ٣٣١

(٣) المرجع السابق، ص ٣٣٢

(٤) المرجع السابق، ص ٣٣٥، ٣٣٦

فعل التربية منذ البداية، ولهذا، فإن استيضاح وجهات النظر المختلفة التى عالجت طبيعة الإنسان، ينبغى أن تكون البداية الأساسية لكل من يتصدى لتوجيه أى عمل تربوى تمهيداً لتكوين مفهوم علمى سليم عن طبيعة الإنسان يتخذ من بعد ذلك أساساً لمراجعة جوانب العملية التربوية كلها وتحديد دورها فى الثقافة التى يعيش فيها الناشئون،إذ أن أخطر ما يصيب التربية أو يعوقها عن تحقيق وظائفها الثقافية، أن تتعدد وجهات النظر بشأن طبيعة الإنسان أو يحيطها الغموض بما يؤدى إلى غموض الأسس التى تقوم عليها العملية التربوية فى المدارس وغموض أهدافها كذلك[١] .

ولذلك تتطلب فلسفة التربية تفكيراً فى طبيعة الإنسان، لا لأن التربية تعنى بنمو الأفراد فحسب، ولكن أيضا لأن فهم الإنسان هو مفتاح كل خبرة قد يفكر فيها الإنسان كمرآة للعالم[٢] .

فإذا أردنا التعرف على المفهوم المعتزلى للإنسان فسوف نجد لدينا تعريفا لأبى الهذيل يقول فيه إنه هو الشخص الظاهر المرئى الذى له يدان ورجلان، ولكن لا يجعل أبوالهذيل اسم الإنسان واقفا على شعره وظفره[٣] .

ويتضح هنا الاعتماد الكبير على التصوير القرآنى للإنسان، فقد ذكر سبحانه وتعالى: « خلق الإنسان من صلصال كالفخار » [٤] وقال أيضاً: « فلينظر الإنسان مم خلق * خلق الإنسان من ماء دافق * يخرج من بين الصلب والترائب » [٥] وكذلك : « أيحسب الإنسان أن يترك سدى * ألم يك نطفة من منى يمنى * ثم كان علقة فخلق فسوى » [٦] فهذه الآيات تؤكد على الشكل الملموس والمظهر المحسوس للإنسان .

---

(١) محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية، والأصول الفلسفية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص ١٦٩

(٢) سعيد إسماعيل على : العلاقة بين الفلسفة والتربية من منظور الاعتزال، فى : إبراهيم بيومى مدكور (محرر) : دراسات فلسفية مهداة إلى روح عثمان أمين، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩، ص١١١

(٣) على مصطفى الغرابى . أبو الهذيل العلاف، القاهرة، مكتبة الحسين التجارية،١٩٤٩، ص ٨١

(٤) الرحمن / ١٤

(٥) الطارق / ٥ ـ ٧

(٦) القيامة ٣٦، ٣٧

وهو فى رأيه هذا يعطى مدداً غير قليل للتربية، ذلك أن عالم التربية قديما قد عانى كثيراً فى عديد من المجتمعات، طوال عصور طويلة، من الإهمال الواضح لجسم الإنسان واعتباره عرضا لايدخل جزءاً فى طبيعة الإنسان، فمالت التربية إلى ازدراء كل ماهو مهنى ويدوى، وركزت على المواد النظرية : وحدها باعتبارها الوسيلة الأساسية دون غيرها، فى تربيةالإنسان [1] .

ولكن ليس معنى هذا أن أبا الهذيل لا يعترف إلا بالجانب الجسمى من الإنسان، كلا، فهو أيضاً يقول بوجود ثلاثة أشياء فى الإنسان : النفس، الروح، الحياة. وذكر أن كلا منها تغاير الأخرى، قائلاً إن النفس معنى غير الروح، والروح غير الحياة. ولهذه المغايرة فإنه قد يجوز أن يكون الإنسان فى حال نومه مسلوب النفس والروح دون البدن[2].

ويقول العلاف أن الحواس الخمس غير البدن وأنها أعراض . ولفهم هذا فمن المفضل ربط هذا الرأى بما قاله الرواقيون، فهم يقولون أن الإحساس مركب من أمرين، أولهما تأثير المحسوس فى الحاسة أى التغيير البدنى الذى يقع فى آلة الحس عند تأثير المحسوس منها كتأثير المبصر فى البصر مثلاً أو الرائحة فى آلة الشم . والثانى شعور المدرك بإدراكه وبه يعلم فى وقت واحد التغيير الواقع فى حاسته ويشعر بهويته التى يشير إليها كل واحد بقوله (أنا) .

وكان أبا الهذيل قد أخذ الشق الأول فى تعريف الإحساس عند الرواقيين لأنه تغيير والتغيير عرض واستعمله فى تعريف الحواس، ولهذا يقول إنها غير البدن، فإنها لاتكون غير البدن إلا إذا كانت أعراضاً، وهذا الأمر الخارج هو ذلك التغيير الذى يقع من الأمر المحسوس على آلة الحس [3] .

والذى يستقرىء آراء إبراهيم بن يسار النظام الذى ذكر ابن نباتة أن وفاته كانت عام ٢٣١ هـ، يلمس كيف أنه ينزع فى تفكيره نزعة حسية، وهى نزعة غالبة عليه، ولم ينج من

---

(١) جون ديوى : الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ص ٣٢٠

(٢) الغرابى : أبو الهذيل العلاف، ص ٨٢

(٣) المرجع السابق، ص ٨٦

أثر هذه النزعة إلا الذات الإلهية، فالروح مثلاً جسم لطيف، وهو ينكر الأعراض إلا الحركة أما الطعوم والروائح وما إليها فهي أجسام لطيفة أيضاً . والعلوم والإرادات عنده حركات للنفس، بل يحكي البغدادي عنه أنه قال إن الخواطر أجسام، ثم إن الشهرستاني يذكر أن النظام ينكر الجن رأسا، وكان ينكر الأمور المجردة من المحسوس، فالطول عنده هو الطويل، والعرض هو العريض، والخلق هو الشيء المخلوق، والابتداء هو المبتدأ، والإرادة هي المراد والباقي لايبقى ببقاء، والفاني لايفنى بفناء، وهو ينكر أن تكون الحياة والقوة معنى غير القوى الحي، والروح هي النفس، وهي حي بذاته [1] .

وللزيدية تفرقة هامة بين (العقل) و (النفس) تتلخص في الجوانب التالية . [2] .

ـ الاختلاف في التسمية والعقل أسماء مترادفة كاللب والحجر، بينما لفظ النفس مشترك، وإذ قد يراد به الإنسان في مثل قوله (يوم تأتي كل نفس تجادل عن نفسها) ومنه مايراد به الخروج في مثل قوله (الله يتوفى الأنفس حين موتها ...) ومنه مايذكر مجازا إذا نسبت إلى الله (تعلم مافي نفسي ولا أعلم مافي نفسك) .

ـ اختلافهما في الوجود، إذ جعل الله وجود النفس ملازما لأول وقت وجود الحياة، ذلك لكون الكائن الحي من البشر مشتهياً ونافرا، والشهوة والنفرة من طباع النفوس التي فطرها الله سبحانه عليها، وهي تستحوذ على القلب، وعلى الحواس في حال مغيب العقل عليها وعلى جميع الحواس

ـ اختلاف صفاتهما، فمن صفات العقل كونه هادياً إلى الرشاد ومميزاً بين الصدق والكذب في الأقوال، والحق والباطل في الاعتقاد، والخير والشر في عواقب الأعمال، أما النفس فأمارة بالسوء ومدسوسة ومستولية وداعية إلى مذموم الأخلاق نحو الجزع والهلع والشح والطيش

ـ اختلافهما في النظر والاستدلال، فنظر العقل هو التفكر في الصنع من حيث هو حكمة ونقمة بينما نظر النفس ظن ووهم وتتبع لمواضع الشبه والمتشابه

(١) محمد عبد الهادي أبو ريدة إبراهيم بن سيار النظام وآراؤه الكلامية الفلسفية، القاهرة، دار النديم للصحافة والنشر، ١٩٨٩، ص ٤٨

(٢) أحمد محمود صبحي الزيدية، ص ٤٩٦

ـ اختلاف مادتهما إذ العقل يستمد نوره من توفيق الله وتسديده، ولذلك قال تعالى. (والذين اهتدوا زادهم هدى)، ويستمد العقل مادته من محكم الكتاب والسنة وعلوم أئمة الهدى، بينما تستمد النفس مادتها من وساوس الشيطان ومن الشبه والمتشابه ومن علوم علماء السوء ولذلك قال تعالى : « يوحى بعضهم إلى بعض زخرف القول غروراً » .

ـ اختلاف أحوال أتباعهما، ذلك لأن المتبع لعقله يقف عند حد قدره بينما المتبع لهوى نفسه غير واقف عند حد عقله، وإنما يتكبر على من هو أفضل منه ويحسده، قال تعالى: «أفكلما جاءكم رسول بما لا تهوى أنفسكم استكبرتم ففريقا كذبتم وفريقا تقتلون».

ويعد المعتزلة الإنسان كائناً مكلفاً، أى مسئولاً عن عمله . والملامح العامة للمذهب إذن تتحدد على النحو التالى[1] .

ـ أن الإنسان قد حمل الأمانة أى أنه مكلف بالتكاليف عقلية (خلقية) وشرعية .

ـ أن الله إذ كلفه وهبه العقل وأقدره على الاختيار بين الضدين : الخير والشر "وهديناه النجدين » .

ـ أن الإنسان حر مختار فيما هو مكلف به مسئول عنه يوم القيامة، أما ما عدا ذلك من الأفعال فهو مجبر .

ـ أن التكليف يتصل بالعمل، ومن ثم كانت أصول الاعتقاد لدى المعتزلة وثيقة الصلة بالسلوك أو العمل وليست لمجرد التأمل .

قد نجد تعريفات مختلفة من المعتزلة للإنسان، ولكنهم لايختلفون حول الصفة الأساسية له : إنه مكلف وليس بين تعريفاتهم ما يتعارض مع صفة التكليف .

وإذا رجعنا إلى تعريف العلاف، سنرى أنه لا ينسب فعلا إلى عضو من أعضاء الإنسان، وإنما الفعل هو للإنسان ككل، فلا يفعل عضو له على انفراد وسوف يتأكد لنا أنه تعريف لا يهتم بتحديد الماهية بقدر ما يهتم بتحديد المسئولية، ولا يشير إلى جوهر الإنسان بقدر مايشير إلى فعله .

---

(١) أحمد محمود صبحى . فى علم الكلام، جـ ١، ص ١٩٨

وإذا كان الإنسان مكلفاً مسئولاً مجازاً على فعله بالنعيم أو الآلام، فإن ما لا ينعم أو يتألم من أعضاء الإنسان لايستحق عنده إن يكون ضمن مايطلقون عليه اسم الإنسان، ومن هنا كان ما رواه الأشعرى من أن أبا الهذيل كان لا يجعل شعر الإنسان وظفره من الجملة التى وقع عليها اسم الإنسان .

وإذا كانت الصفة الأساسية للإنسان عند المعتزلة أنه مكلف، فإن هناك شروطاً لابد منها حتى يستحق الإنسان المساءلة، وهى[1] :

١ ـ القدرة : فلكى يصدق التكليف ويصح الجزاء بحيث يعاقب المسىء المقصر، ويثاب الطائع المحسن، يجب أن يكون تكليفا بما يطاق، بمعنى أن يكون المكلف ـ وهو الإنسان ـ قادراً قبل الوقت الذى كلف الفعل فيه ليصح منه إيجاد الفعل .

والحق أن هذا شرط هام يلعب دوراً خطيراً فى العملية التربوية فشرط التعليم، أن يتناسب ما يقدم من برامج للمتعلمين مع مايتوفر لديهم من استعدادات وقدرات، ومن هنا كان تقسيم التعليم النظامى إلى مراحل تعليمية حتى تتناسب كل مرحلة مع المرحلة العمرية الخاصة، لأن لكل مرحلة عمرية إمكاناتها الجسمية والعقلية، بل إن طرق التعليم نفسها لابد أن تتنوع وتتعدد حتى يستطيع المعلم مواجهة مابين الطلاب من تباين وتنوع فى القدرات والاستعدادات والميول الخاصة .

٢ ـ الآلات : ولكن الحاجة إلى الآلات لا تكون إلا فى الأفعال التى لايمكن للمكلف إيجادها إلا بآلة . والآلات على ضربين، كما يرى القاضى عبد الجبار[2] أحدهما لايقدر عليه إلا الله تعالى فلابد من أن يمكن بأن يعطيه ذلك (كالعين مثلاً)، والآخر يصح من الإنسان أن يحصله بنفسه كالفأس والمحراث وما تشابه .

٣ ـ العقل والعلم : فكما أن المكلف يحتاج إلى القدرة والآلة، فكذلك يحتاج إلى أن يكون عالماً بما كلف وبصفاته .

وهذا شرط آخر بالغ الأهمية، إذ أنه يجعل من تحصيل العلم مقوماً أساسياً لقيام

(١) القاضى عبد الجبار : المغنى، تحقيق محمد على النجار، القاهرة، مطبعة عيسى البابى الحلبى، ١٩٦٥، جـ ١١ ص٣٦٧

(٢) المرجع السابق، ص ٣٧٠ ـ ٣٧١

المسئولية . وتزداد هذه الأهمية إذا تنبهنا إلى أن هذا الشرط لا تقع مسئولية توفيره على الفرد وحده، وإنما على الهيئة الاجتماعية التى هى مسئولة عن رعاية الأفراد، بحيث لابد أن تلتزم بتوفير شروط التعليم لأبناء المجتمع .

وإنما يجب تحصيل العلوم الواجبة، لأن التكليف بالنظر يتوقف على حصولها لأنها لو لم تحصل لم يحصل للمكلف النظر، وابتداء التكليف متعلق به [1] وعلى هذا لابد أن تكون هذه العلوم سابقة لزمان التكليف لأنه لا يعقل أن تكون مقارنة له، لاستحالة حصولها فى زمان واحد، ومع أن النظر من أول واجبات المكلف، فهو لايحصل إلا إذا تقدمت عليه هذه العلوم والمعارف. ومن هنا لنا أن نستنتج أن المعتزلة يذهبون إلى وجوب تعليم هذه العلوم قبل زمان التكليف ليصح منه النظر [2] .

لكن للقارىء أن يتساءل عن المقصود بزمان التكليف ؟ ونرجح هنا أن يكون المقصود المرحلة التى عندها يحاسب الإنسان المسلم، وهى المسماة « سن الرشد »، ومن ثم فتكون بداية « واجب التعلم والتعليم » من سنوات الإنسان الأولى حتى إذا وصل إلى سن الرشد وجد لديه من حصيلة من العلم والمعرفة ما يمكنه من التمييز بين الخطأ والصواب، الحسن والقبيح، ما يجب وما لا يجب، وما يتصل على وجه العموم بأحوال مايحيط به ويتعامل معه من متغيرات .

٤ ـ الشهوة والنفار، أو ما يمكن تسميته بالحب والكراهية، الرغبة فى، والنفور عن، وهو ما يعرف فى عالم التربية والتعليم بالطاقة الوجدانية التى لابد منها للإتيان بفعل أو الامتناع عنه، فالإنسان فى حركته إنما يسلك بمقدار ما يملك من رغبة (فى)، أو نفور (عن).

ولاشك فى أن ربط التعليم بالميل يجعله أشد التصاقاً بالمتعلم وأدعى إلى تثبيت مادة التعلم وإلى استنفار طاقة الإنسان فى العمل .

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٨٤

(٢) علاء الدين أمير محمد مهدى القزوينى : المعتزلة، فلسفتهم وآراؤهم فى التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٨١، ص ٦٦

ويرد القاضى عبد الجبار على تساؤل لا ندرى إن كان قد طرح عليهم بالفعل، أم هو احتمال لفكرة قد يعرضها عليهم آخرون، وهى عن مدى ضرورة العلم ببعض اللغات حتى يستطيع الإنسان أن يقوم بواجب التكليف، ورد القاضى أن ذلك مما لايجب أن يعد فيما لايتم التكليف إلا به لأنه قد يتم دونه، لكنه يستطرد قائلاً : « ولسنا ننكر أن يحتاج إلى ما سألت عنه فى بعض المكلفين إذا كان من المعلوم أن تكليفه لايتم إلا معه »(1) .

كذلك إذا طرح تساؤل آخر عن أهمية (العلم بالعادات) كشرط من شروط التكليف، أجاب القاضى « إن كل عادة يجرى العلم بها مجرى كمال العقل فقد دخل فيما قدمناه، وما ليس هذا حاله، فلا معتبَر به » .(2)

ويتبدى وعى القاضى بأهمية البيئة الثقافية وارتفاع مستوى الأقران الثقافى حتى ليجعله البعض شرطا جزئيا من شروط التكليف على أساس أنه يعين الإنسان على البصر بما يصح فعله، ومالا يصح مما يدخل فى باب المعايير الاجتماعية التى تلعب دور المرشد والموجه .(3)

حرية الإرادة ضرورية لحسن تربية الإنسان :

الحرية هى إحدى العلامات المميزة لطبيعة الإنسان، فلكى يكون الفرد إنساناً، يجب أن يكون قادراً على اختيار ما سوف يكون عليه، وما سوف يقوم به، لا أن يتبع تبعية مجردة أوامر الضرورة الفطرية أو الآلية، فالمادة غير العضوية تتحرك بطريقة وضعتها قوانين الطبيعة، ويتحدد سلوك الكائنات الحية بمبادىء بيولوجية، ومن الممكن أن يكون سلوك الإنسان مجرد حالة معقدة لنشاط بيولوجى ومادى، وألا يوجد فى الحقيقة، مايميز الطبيعة الإنسانية، ولكن يبدو أن الإنسان يفهم من الداخل أن حريته قوة تختلف فى نوعها من عمل الأجهزة البيوفيزيقية العادية، وربما تنتشر هذه الحرية أيضاً بدرجة أقل فى الكائنات الدنيا، ولكنها تصبح فى الإنسان عاملاً أساسياً فى طبيعته، وبصرف النظر عن هذه المشكلة الكبرى، يبدو أن حرية الاختيار عامل أساسى فى وعى الكائن الحى بما هو عليه (4) .

(1) المغنى، ط ١، ص ٤٨٢

(2) المرجع السابق، نفس الصفحة

(3) المرجع السابق، ص ٤٨٣

(4) فيليب فينكس : فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحى، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٦٧، ص ٤١٢

وحيث إن التربية هي عملية توجيه نمو الأفراد، وحيث إن الحرية أساسية في تحقيق الذات الحقيقية، فإن من أهداف التربية نمو الحريات، فناتج التربية يجب أن يكون الإنسان الحر .

وإذا كانت هذه هي ضرورة الحرية لحسن القيام بالعملية التربوية، فإلى أي حد كان علماء الكلام متحمسين لها وقائلين بها ؟

الحق أن الموقف الكلامي من هذه القضية لم يكن واحدا، كما أشرنا من قبل، فظروف الصراع الاجتماعي والسياسي التي نشأت في أواخر عهد الراشدين، ثم تفاقمت في عصر الدولة الأموية، قد أنشأت ظروفاً جديدة، لم يكن ممكنا معها إلا أن ينفتح الجدل في قضية (القضاء والقدر) لأن الظروف الاجتماعية والسياسية التي وضعت الحدود بين الطبقة الحاكمة والمنتفعين بها وبين الفئات التي أصابها ظلم الحكام بمختلف أنواعه قد جعلت مبدأ الجبر موضع استغلال من الطبقة الحاكمة، إذ اتخذت منه حجة دينية على الناس لبقاء حكمها وديمومة سلطانها عليهم [1] .

وكانت مدينة البصرة هي التربة الأولى التي خرجت منها بذور القضية، ويرجع الأمر هنا إلى ظاهرتين تميزت بهما البصرة طوال العهد الأموي بالخصوص : الظاهرة الأولى، كونها المدينة التي احتشدت فيها مختلف القوى والأحزاب السياسية والتيارات الفكرية المعارضة للحكم الأموي، من الشيعة والخوارج والموالي المنحدرين من أصول مختلفة، يضاف إلى ذلك كون البصرة مركزاً رئيسياً لتجمع فئات واسعة من الحرفيين وشغيلة الأرض والعبيد وصغار التجار الفقراء الوافدين من عدة أمصار طلبا للعمل أو هربا من اضطهاد مالكي الأرض، أما الظاهرة الثانية فهي كون البصرة، ـ كسبب من الظاهرة الأولى ـ أظهر ما كان يظهر فيها ظلم الأمويين، إذ كان هذا الظلم مسلطا من جهة، على الأحزاب السياسية والتيارات الفكرية التي تعادي حكمهم لهذا السبب أو ذاك، ومسلطا ـ من جهة ثانية ـ على تلك الفئات المستضعفة من حرفيين وعاملين في الأرض وعبيد وتجار صغار وفقراء معدمين، فقد كان يسود حياة هؤلاء صور من الاستثمار والسخرة والاضطهاد مع عدد من مظاهر البؤس والفقر، في حين كانت تنمو فئات من الإقطاعيين وكبار التجار والأغنياء [2] .

---

(١) حسين مروة : النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية، بيروت، دار الفارابي، ١٩٨١، جـ، ص٥٩٠ .

(٢) المرجع السابق، ص ٥٩٢

وكان رد الفعل متباينا، فعلى حين ظهرت دعوة ذهب أصحابها إلى القول بأن الإنسان « ريشة فى مهب الريح »، وماهو إلا أداة تنفيذية لكل ماهو « مكتوب » عليه سلفا، ذهب المعتزلة إلى اتجاه مخالف ويمكن إجمال وجهة نظرهم فى النقاط التالية [1] :

ـــ إنهم قد اتفقوا جميعا على أن أفعال الإنسان غير مخلوقة لله، وذلك لأن هذه الأفعال متعلقة بالإنسان، فلا يصح أن تتعلق بالذات الإلهية .

ـ كما اتفقوا على أن أفعال العباد من تصرفهم، حادثة من جهتهم، وعلى أن الإنسان منا « محدث وفاعل » لما يصدر عنه من أفعال .

ـ كما رأى المعتزلة أن العقلاء على اختلاف أفعالهم يعترفون بأن الفاعل المختار إنما تأتى أفعاله « بحسب قصده ودواعيه » هو، كما أن هذه الأفعال تنتفى بحسب الكراهية لها والموانع التى تمنع من مباشرتها.

ـ إن المعتزلة على عكس الكثيرين من الذين خاضوا فى هذا المبحث ، قد رأوا أن وصف الإنسان بأنه (فاعل) لأفعاله هذه إنما هو وصف على جهة الحقيقة ، وليس على جهة المجاز .

ـ وان الانتصار لقضية حرية الإنسان واختياره ، لم يكن مدعاة ولا سبباً لإغفالهم أثر الظروف الموضوعية التى تحيط بالإنسان المريد القادر المستطيع ، فليس هذا الإنسان فاعلاً فى فراغ ، كما أن حريته هذه ليست مطلقة إلى الحد الذى تنتفى فيه عنه كل القيود والإلزامات[2].

وأكد الأشعرى: « أجمعت المعتزلة على أن الاستطاعة قبل الفعل ، وهى قدرة عليه وعلى ضده ، وهى غير موجبة للفعل ، وأنكروا بأجمعهم أن يكلف الله عبداً مالاً يقدر عليه»[3].

---

(١) محمد عمارة : المعتزلة ومشكلة الحرية الإنسانية، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٢، ص ٧٦.

(٢) المرجع السابق، ص ٨٠

(٣) الاشعرى : مقالات الإسلاميين، جـ ١، ص ٢٧٥

ولعل أحسن ما يظهر الدلالة التربوية لآراء المعتزلة ، ما يشترطه أبو الهذيل العلاف لقدرة الإنسان على الشئ ، وهو أن يكون عارفاً لكيفيته ، وما لا يعرف كيفيته ، لايقدر عليه[1] . وأصل هذه النظرية فى الفلسفة عند سقراط وأفلاطون ، فإن كلا من سقراط وأفلاطون اشترط لمسئولية الإنسان على الفعل ، العلم ، ولهذا قالا : الفضيلة العلم ، أو العلم الفضيلة ، ذلك لأن الإنسان غير العارف غير قادر ، وهو عاجز ، والعاجز لا يكون مسئولاً . وهما لهذا جعلا الجاهل معذوراً إذا فعل فعلاً يخالف الفضيلة ، وهو أولى بالإشفاق منه بالتعذيب ، فهما قد عولا على المعرفة فى اشتراط المسئولية، وهذا معقول لأن الإنسان مسئول عما يقصد ، وأما ما لا يقصد فليس مسئولاً عنه ، ولا يقصد الإنسان الشئ إلا إذا عرفه، فالمعرفة إذن شرط للمسئولية أو القدرة على إتيان شئ[2] .

والذى يطلع على (رسالة المعاش والمعاد) للجاحظ ـ وهى فى أساسها نصح وتوجيه فى الأخلاق المحمودة، خاطب به محمد بن عبد الملك الزيات، وفى رواية أخرى أنه خاطب به محمد بن أبى داود الذى تولى قضاء بغداد فى عهد المتوكل ـ يجد كيف ينبثق من مبدأ (العدل) المعتزلى، معنى لقيمة التربية وضرورتها، يجئ وكأنه النتيجة التى لابد أن تلزم عن مقدماتها ..

ففى المقدمة الأولى، يبين أن « الطبيعة البشرية » قد جبلت على الإقبال على ما ينفعها، والازدراء عما تكره، بل إن سائر المخلوقات الحية الأخرى بها نفس الشئ : « اعلم أن الله جل ثناؤه خلق خلقه ثم طبعهم على حب اجترار المنافع، ودفع المضار، وبغض كل ما خلاف ذلك . هذا فيهم طبع مركب، وجبلة مفطورة، لا خلاف بين الخلق فيه، موجود فى الإنس والحيوان، لم يدّع غيره مدّع من الأولين والآخرين، وبقدر زيادة ذلك ونقصانه تزيد المحبة والبغضاء »[3] .

ولما كانت هذه طباع البشر، أنشأ الله لهم من الأرض أرزاقهم وجعل فى ذلك ملاذ جميع حواسهم، فتعلقت به قلوبهم، وتطلعت إليه نفوسهم، فهذه هى المقدمة الثانية .

---

(١) الشهرستانى الملل والنحل، تحقيق محمد سيد كيلانى، القاهرة، مكتبة مصطفى البابى الحلبى، ١٩٦١، جـ١، ص ٥٢

(٢) سعيد إسماعيل على العلاقة بين الفلسفة والتربية من منظور الاعتزال، ص ١٠٩

(٣) الجاحظ رسالة المعاش والمعاد، فى عبد السلام هارون « محقق » رسائل الجاحظ، القاهرة مكتبة الخانجى، ١٩٦٤، جـ١، ص ١٠٢

فلو تركهم الله وأصل الطبيعة، مع ما مكن لهم من الأرزاق المشتهاة فى طبائعهم، سيطر عليهم الهوى الشخصى وتباغضوا التناسل وفناء الدنيا وأهلها(١)

والنتيجة التى يحتمها العدل الإلهى، أن يرسم الله لهم من وسيلة تأديب وتهذيب وتربية لمن لا يلتزم بجملة القواعد والمبادئ التى تحفظ التواد بين البشر وتلزمهم بالإنشاء والتعمير فرادى وجماعات ، « فعلم الله إنهم لا يتعاطفون ولا يتواصلون ولا ينقادون إلا بالتأديب، وأن التأديب ليس بالأمر والنهى، وأن الأمر والنهى غير ناجعين فيهم إلا بالترغيب والترهيب اللذين فى طباعهم، فدعاهم بالترغيب إلى جنته، وجعلها عوضاً مما تركوا فى جنب طاعته، وزجرهم بالترهيب بالنار عن معصيته، وخوفهم بعقابها على ترك أمره»(٢).

ولا يقف الجاحظ عند هذا الحد، فهو حريص على إبراز مبدأ (العدل) فيؤكد أن الله عز وجل « أقام الرغبة والرهبة على حدود العدل، وموازين النصفة وعدلهم تعديلاً متفقاً، فقال : «فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره * ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره»(٣) .

وإذا كان هذا هو مبدأ العدل الإلهى، وجب الالتزام به فى التعامل الدنيوى بحيث يكون « الإنصاف » أصلا رئيسيا، فهو يجلب المحبة وينشر التآلف على عكس « المحاباة » التى تزرع الحقد والبغض : « واعلم أن إجراءك الأمور مجاريها، واستعمالك الأشياء على وجهها، يجمع لك ألفة القلوب، فيعاملك كل من عاملك بمودة، أو أخذ أو إعطاء، وهو على ثقة من بصرك بمواضع الإنصاف، وعلمك بموارد الأمور .

« واعلم أن أثرتك على غير النصيحة والشفقة، والحرمة والكفاية، توجب المباعدة وقلة الثقة ممن أثرته أو أثرت عليه»(٤) .

ويمد الجاحظ مظلة العدل على معظم المبادئ والقيم الخلقية، فكل قيمة أو مبدأ له طرفان أحدهما إفراط والآخر تقصير « وإنما تصح نتائجها إذا أقيمت على حدودها، وبقدر

---

(١) المرجع السابق، ص ١٠٣ .

(٢) المرجع الساق، ص ١٠٤ .

(٣) الزلزال / ٧ ـ ٨

(٤) رسالة المعاش والمعاد، ص ١٠٦

ما يدخل من الخلل فيها، يدخل فيما يتولد منها، لابد منه ... عليه عادة الخلق، وبه جرت طبائعهم[1] .

وعلى سبيل المثال، فالإفراط فى الكرم يوجب التبذير، والإفراط فى التواضع يوجب المذلة، والإفراط فى الكبر يدعو إلى مقت الخاصة، والإفراط فى المؤانسة يدعو خلطاء السوء، وآفة الصدق تصديق الكذابين، والإفراط فى الحذر يؤدى إلى ألا يوثق بأحد .. وهكذا .

ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمذهب المعتزلة فى حرية الإرادة، تلك التفرقة التى أقامها الجاحظ بين « التواكل » الذى سماه « التوانى »، وبين « التوكل »، يقول « واحذر كل الحذر أن يختدعك الشيطان عن الحزم فيمثل لك التوانى فى صورة التوكل، ويسلبك الحذر ويورثك الهوينا بإحالتك على الأقدار، فإن الله إنما أمر بالتوكل عند انقطاع الحيل، والتسليم للقضاء بعد الأعذار»[2] .

إنها خدعة من الشيطان أن يخلط لنا فى أوهامنا بين حالتين، نظنهما متشابهتين، وبينهما من التباين ما بين الأرض والسماء، وهو نفسه التباين الذى يفرق بين أمة تقدمت وأخرى تخلفت، فليس « التوانى » هو « التوكل » الأول هو اللامبالاة، إذا استخدمنا لغة عصرنا، ومن أبرز نتائجه أن نحيل على الأقدار تصريف الحياة، ثم ننتظر فى رخاوة فاغرى الأفواه كمن سلبت إرادتهم وأفلت زمامهم، وأما الثانى (التوكل) فأمر لا محيص لنا عنه، ولكن بأى معنى ؟ بالمعنى الذى يجعلك تبذل كل جهدك وحيلتك للأقدار، هذا أمر واضح لأن الجملة هنا « تحليلية » كما يقول رجال المنطق، أى أنها جملة تفسر شطرها الأول بشطرها الثانى، ولا تضيف إليه معنى جديداً، لأننى إذ أطالب إنساناً بأن يبذل فى أموره كل جهده، ويحاول حل مشكلاته بكل ما يسعه من حيلة، كان متضمناً فى هذا القول أنه لاقبل له فيما يجاوز جهده وحيلته، وإذن فلا مناص له من ترك هذا إلى عوامل أخرى[3].

وللمعتزلة استنتاجات فى قضية التوكل توفر مناخاً طيباً لدفع عجلة التعلم والتعليم

---

(١) المرجع السابق، ص ١١٠ .

(٢) المرجع السابق، ص ٩١ .

(٣) زكى نجيب محمود : المعقول واللامعقول فى تراثنا الفكرى، ص ١٥٢

خطوات أسرع إلى أمام، فما دامت الإدارة حرة، تقع على عاتق الإنسان مسئولية الحصول على رزقه، ولن يتأتى له هذا إلا بالسعى والعمل والإنتاج، وهذه أمور تحتاج إلى تعلم وإلى تعليم وتحصيل ومعرفة .

والمعيار الذى يحتكم إليه المعتزلة هنا هو « التماس المنافع » فتحصيل الرزق مهما ارتبط به من مشقة، يجلب منفعة للإنسان، وهذا من شأنه أن يجعله أمراً حسناً « فإذا صح ما قلناه، وغلب فى ظنه إذا تعرض لبعض الأفعال للرزق وصل إلى منافع توفى على ما لحقه من المشقة، فيجب كون ذلك حسناً منه »[1] .

ويستشهد القاضى عبد الجبار بآيات القرآن الكريم، فقد قال تعالى : (فإذا قضيت الصلاة فانتشروا فى الأرض وابتغوا من فضل الله)[2] وقال (وآخرون يضربون فى الأرض يبتغون من فضل الله)[3] وقال : (لا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل إلا أن تكون تجارة عن تراض منكم)[4] .

وسخر القاضى من دعوى هؤلاء الذين يوجبون ترك السعى لكسب الرزق لأن فيه ترك التوكل والشك فيما وعد الله، إذ أن هذا المنطق يقتضى من قائليه « ألا يتناولوا المأكول من فرن وألا يتعاطوا تناوله باليد، لأن فيه ترك التوكل » وإلا وقعوا فى التناقض : تناقض الأفعال مع الأقوال، لأنهم إذا طلبوا الطعام من أخ وصديق وأمروا بتقديمه إليهم، فكأنهم بذلك يقرون به للآخرين فكيف يتأتى ذلك ؟

إن التوكل عند عالمنا هو « طلب الشئ من جهته تعالى بالوجه الذى أباح الطلب به، وألا يجزع إذا لم يعطَ ولا يعدل فى طلب المنافع عن جهة الحلال إلى الحرام »[5] . ولذلك قال صلى الله عليه وسلم (لو توكلتم على الله حق توكله لرزقكم كما يرزق الطير تغدو

---

(١) القاضى عبد الجبار : المغنى، جـ ١١، ص ٤٣ .

(٢) الجمعة / ١٠

(٣) المزمل / ٢٠

(٤) النساء / ٢٩

(٥) المغنى، جـ ١١، ص ٤٤

خماصاً وتروح بطانا) فجعلها متوكلة وإن غدت وراحت طالبة لما تقوته، فكذلك القول فى طالب الرزق منا : إنه متى طلبه على الوجه المشار إليه كان متوكلاً، وإنما أراد عليه الصلاة والسلام بهذا الكلام أن يقنع المرء بما يجده من الحلال ويوطن نفسه عليه، وأنه متى فعل ذلك رزقه الله تعالى على الوجه الذى يطلبه بحسب المصلحة، ولم يرد عليه السلام أن يكف عن الطلب أصلاً، ولذلك مثل بالطير التى تغدو وتروح، « ولا فرق بين من أوجب التوكل وجعله الكف عن طلب الرزق، وانتظر حصوله من جهته تعالى بلا طلب، وبين من قال بمثله فى طلب الأولاد وفى طلب العلوم والآداب لأن المنافع الحاضرة إذا لم يحسن عندهم التماسها فبألا يحسن التماس الغائب المتأخر من المنافع بالطاعات وغيرها أولى . وفى هذا إسقاط العبادة والتكاليف»[1].

العقل وتحصيل العلم

الاتجاه العقلى لا يتبدى فى إرجاع الأشياء إلى أنماط تصورية، وإنما فى تفسير الظواهر ـ طبيعية كانت أو إنسانية ـ وفقاً لقوانين عقلية، ومن ثم أمكن قيام اتجاه عقلى فى نطاق عقيدة ما، إذا استدل على النصوص الدينية بحجج عقلية وهوجمت الآراء المخالفة على أساس عقلى[2] .

وبناء على ذلك نستطيع أن نقول بالرأى القائل بأن المعتزلة هم المعبرون عن النزعة العقلية فى التفكير الإسلامى، ليس ذلك لأنهم استدلوا على العقائد السمعية بأدلة عقلية فحسب، ولكن لأنهم وثقوا بالعقل إلى حد أنه لو تعارض النص مع العقل رجحوا دليل العقل ولجأوا إلى تأويل النص .

والعقل عند العلاف هو القوة التى بها يفرق الإنسان بين نفسه وغيره، وبين السماء والأرض، أى التى بها تكون العلوم الضرورية، وأيضاً هو القوة التى يكتسب بها العلم . ثم يطلق العقل على الحس، فيقول : العقل الحس، نسميه عقلاً بمعنى أنه معقول .

وبناء على هذا المفهوم للعقل عند العلاف، يمكن تقسيم . العقل إلى ثلاثة أقسام[3] :

---

(١) المرجع السابق ص ٤٥

(٢) سعيد إسماعيل. العلاقة بين الفلسفة والتربية، ص ٩١

(٣) الغرابى، أبو الهذيل العلاف، ص ١٧ .

أولاً : القوة التى تكتسب بها العلوم الضرورية، كتفريق الإنسان بين نفسه وبين غيره وبين السماء والأرض، وأن الأولى فوقنا والأخرى تحتنا .

ثانياً : القوة التى بها يكتسب الإنسان العلوم النظرية كوجود الله ووحدانيته مثلاً .

ثالثاً : وأخيراً نفس الحس، عقل، أى معقول، أى أن هذا الحس يمكن أن يكون معقولاً .

وإذاً، يكون أبو الهذيل قد سمى الحس عقلاً، باعتبار إمكان معقوليته وادراكه بالعقل، ولا ندرى ما يريد أبو الهذيل بإطلاقه العقل على الحس بمعنى إمكان معقوليته ؟ هل يريد الرد على من يقول من فلاسفة اليونان، وهو هراقليطس أن الأشياء فى تغير متصل؟ وإذا كانت الأشياء فى تغير متصل، فلا تكون ثابتة، وإذا لم تكن ثابته لايمكن تعقلها ؟ أو أنه يريد الرد على من يعتقد ما اعتقد جورجياس السوفسطائى من أنه ليس هناك شئ موجود، وإذا كان هناك شئ موجود، فإن الانسان قاصر عن إدراكه . وإذا فرضنا أن إنسانا أدركه، فلن يستطيع أن يبلغه لغيره، وعلى ذلك لا يمكن أن يعقل الإنسان هذا الموجود المحسوس ولا يمكن أن يجعل غيره يعقله(1) .

وعلى كل، لابد أن يكون أبو الهذيل قد قصد قوله أن الحس يكون على كيفية التفكير وطريقة التعليم بحيث نزود الطالب بالأدلة الرئيسية التى يمكن أن تساعده على تحقيق المطلوب بالتعاون مع أطراف الموقف.

ومن هنا فإن اختيار نوع التفكير يعتبر من المسائل الرئيسية ذات الخطر فى أى عمل تربوى، فعلى أساس هذا الاختيار يتحدد اتجاه العمل التربوى وما يتضمنه من قيم خلقية وصفات سلوكية(2) .

ومن الأمور اللافتة للنظر حقاً ما يجئ فى تأكيد (الزيدية) ـ نسبة للإمام زيد بن على زين العابدين المولود سنة (٨٠) هـ ـ على أسبقية العقل على الكتاب والسنة، يقول القاسم الرسى فى وصف العقل فى كتابه المكنون عن المحلى فى الحدائق الوردية : العقل آمن أمين وأفضل قرين فاستأمنه على أحوالك وجميع خلالك(3) .

(١) المرجع السابق، ص ٩٨ .

(٢) محمد الهادى عفيفى، أصول التربية، ص ٢١٤ .

(٣) أحمد محمود صبحى : الزيدية : القاهرة، الزهراء للإعلام العربى، ١٩٨٤، ص ١١٧

والحق أن الزيدية لم يكونوا وحدهم فى القول بأن العقل حاكم فى مجالاته، فقد ذكر ابن تيمية فى منهاج السنة أنه قول جمهور الحنفية وكثير من أصحاب مالك والشافعى وأحمد، وهو قول أكثر أهل العلم كما ذكر أبو نصر الشجرى، كذلك قال الفخر الرازى وهو أشعرى بأسبقية أدلة العقل على النقل، غير أن الزيدية وغيرهم لم يجعلوا للعقل مجالاً فى تغيير أو معارضة ما جاء به الكتاب، وتقديم العقل على الكتاب والرسول عند القاسم الرسى (المولود سنة ١٦٩ هـ) هو تقديم زمنى؛ لأنه بالعقل يتم إثبات الصانع وصفاته وإثبات النبوة والكتاب، ولايعنى ذلك تقديم العقل على الرسول والكتاب فى النصوص الصريحة، كما أنه يعنى تأويل بعض النصوص المحتملة للتأويل بما يطابق حجة العقل وحجة المحكم من الآيات، ولكنه لا يعنى تقديم العقل بالإطلاق، إذ يعدون مالا يدركه العقل ويحكم به الشرع أمراً ملزماً، يقول الإمام على (لو كان الدين بالرأى لكان مسح أسفل الخف أولى من أعلاه)[1] .

أما القاضى عبد الجبار، فهو يقول : « اعلم أن العقل هو عبارة عن جملة من العلوم مخصوصة، متى حصلت فى المكلف صح منه النظر والاستدلال والقيام بأداء ما كلف » فها هنا نرى مطابقة بين (العقل) وبين (جملة من العلوم مخصوصة) فهو ليس مجرد (قوة) داخل الإنسان، وإنما يتوفر ويوجد بوجود العلم، ووجود العلوم وتحصيله يتيح الفرصة للإنسان أن يقوم بمهمة النظر والتفكير وهو الأمر الذى يعين المسلم على القيام بواجب التكليف.

والعاقل هو من « لا يجد لنفسه حالة سوى كونه عالماً بهذه المعلومات المخصوصة وجملة العلوم المخصوصة » والذى تفارق طريقة تصرفه طريقة المجنون، فهو يميز بين النافع والضار، فيختار الأول ويحاذر الثانى، إلا إذا ظن فيه نفعاً آجلاً يرجح اختياره له . «ومتى لم يختبر بعض العقلاء ذلك ففقدُ اختيار له يدل على نقص تمييزه »، والتمييز هنا كناية عن العقل، بدلالة السياق ودلالة الفهم الشائع فى عصر القاضى[2] .

ويقترب كثيراً من هذا المعنى، قول الجبائى، أن « العقل هو العلم »، وإنما سمى

---

(١) المرجع الساق، نفس الصفحة .

(٢) حسنى زينة : العقل عند المعتزلة، بيروت، دار الآفاق الجديدة، ١٩٧٨، ص ٣١ .

العقل عقلاً لأن الإنسان يمنع نفسه به عما لا يمنع المجنون نفسه عنه وإن ذلك مأخوذ من عقال البعير، وإنما سمى عقاله ـ أى البعير ـ عقالاً لأنه يمنع به».

يختلف هذا التعريف عن تعريف العلاف بأمرين : أولهما أن الجبائى يقول بأن (العقل هو العلم) نفسه وليس « القوة على اكتساب العلم » كما يقول العلاف . والفرق ظاهر وجوهرى بين أن يكون العقل قوة بها يكتسب العلم، أى أن يكون العلم نتاج هذه القوة اكتساباً، وبين أن يكون العقل هو النتاج نفسه، أى هو حاصل العملية التى تؤدى إلى العلم، فلا يبقى العقل إذاً ـ الأداة الموصلة إلى المعرفة العقلية، بل يصبح هو هذه المعرفة ذاتها، إلا إذا كان القصد من كلمة (العلم) الدلالة على (الفعل) أى عملية اكتساب المعرفة، لا الدلالة على (ذات) المعرفة.

والأمر الثانى الذى يختلف به تعريف الجبائى عن تعريف أبى الهذيل، هو الإشارة إلى الوظيفة العملية للعقل، أى كونه دليل الإنسان فى سلوكه العملى، وهذا ما لم يتعرض له تعريف العلاف.

ويعتمد قيام العملية التربوية اعتماداً أساسياً على مدى إيماننا بإمكان العلم، ذلك أن الشك المطلق فى إمكانه وإمكان المعرفة به، يعنى قضاء مبرماً على العمل التربوى الذى ينصب بدرجة كبيرة على تحصيل المعرفة وتقبلها للآخرين .

وللقاضى عبد الجبار كلام يتصل بإمكان العلم والأسانيد العقلية والأولية المنطقية التى يقوم عليها إيمانه بذلك، وهو يربط بين إمكان العلم والاعتقاد، فيقول أن معنى قوله «إن العلم صحيح ـ يقصد ممكن ـ هو أن نفس العالم تسكن إلى ما علمه به، وأنه لا يجوز أن يرتاب فيما علمه ولا يلحقه فيه ما يلحق الظان والمبخت»[1] .

وما يقوله القاضى هنا قد يبدو مناقضا لقول الجاحظ فى الجاهل : «إن نفسه قد تسكن إلى ما أعتقده» وكذلك قول الجبائى : «إن علامة العلم وما به ينفصل من الجهل : ليس هو سكون النفس».

لكن الأمر هنا مختلف، ذلك أن المراد عند القاضى هو ما (يصح) من العلم ويثبت بالدليل بحيث (يعتقده) المتعلم.

إن هذا أمر أساسى للتعلم والتعليم لأن الإنسان إنما يسلك بناء على ما « يعتقده »

---

(١) المغنى، جـ ١٢، ص ٢٦ .

فالإنسان إذا رأى النار، اتجه إلى أن يتجنبها، وإذا رأى الماء يتوقى أن يمشى عليه، وإذا رأى الأرض يمشى عليها، وإذا رأى السبع يتحرز من الوقوف عنده .

ولا يستطيع الباحث أن يغفل هذا التشابه الكبير بين ما يذهب إليه القاضى عبدالجبار وبين ما ذهب إليه إمام الفلسفة البراجماتية فى العصر الحديث « بيرس» Charles, Peirce المولود سنة ١٨٣٩، « فالفكرة التى نظن بها الصواب تأويلها هو ما أنت على استعداد للقيام به من عمل إزاءها »، فلا يكون (الاعتقاد) جديراً باسمه إلا إذا كان دالا على أنماط من السلوك العلمى حيال الشئ الذى يتعلق به ذلك الاعتقاد»[1] .

ونحن إذ نلفت النظر إلى هذا لا نريد أن نذهب أبعد من مجرد الملاحظة والمقارنة دون الوقوع فى هذه المبالغات التى كثيراً ما ينزلق إليها باحثون فنعقب ـ مثلاً ـ على تلك الملاحظة، باستنتاج مؤداه أن القاضى عبد الجبار قد سبق (بيرس) بعدة قرون .

أما رد القاضى على قول الجاحظ من أن نفس الجاهل تسكن، « فذلك تقدير من الجاهل لا أنه فى الحقيقة ساكن النفس »، وليس كذلك حال العالم « لأنه يعلم من نفسه أنها ساكنة إلى ما علمه، ولا فرق بين من قال بذلك وبين من قال : إن نفس المشاهد ساكنة إذا ظن السراب ماء، والصغير كبيراً والكبير صغيراً» ، «فإذا بطل ذلك، لأنه وإن قدر ذلك أولاً فهو سيتبين عند الفحص، وفى المتعقب خلافه، فكذلك القول فى حال الجاهل فى المذاهب»[2].

لكن ماذا يكون الموقف من هؤلاء الذين ينكرون إمكان العلم والتعلم ؟

يبلغ حماس أبى القاسم البلخى لإمكان العلم والتعلم أن ينصح بعدم مناقشة هؤلاء قال : « من الغلط مناظرتهم والرد عليهم، لأن من يزعم أنه لا يعلم، أيناظر أم لا، بل لا يدرى أموجود هو أم لا، كيف يرد عليه ؟ وهل مخاطبته إلا كالسكوت عنه ؟ ولا يجوز فيمن هذا حاله، إلا التأديب دون غيره، إذا كان ما يرد إليه فى المناظرة المشاهدات، وقد جحدها، فكيف يصح أن يكلم ؟ وإذا اعترفوا بجهل المشاهدات، ولا علم أصح منه فكيف يدل على صحته » ؟[3].

---

(١) زكى نجيب محمود : «حياة الفكر فى العالم الجديد، القاهرة / دار الشروق، ١٩٨٢، ص ١٢٩» .

(٢) المغنى، ص ٣٧ .

(٣) المرجع السابق، ص ٤١ .

لكن هذا لا يمنع من أن هناك من المعتزلة من تصدى لمناقشة هؤلاء (الشكاك) بأن قال أبعلم قلتم، أنه لا علم ولا حقيقة ؟ فإن قالوا نعم، فكأنهم بذلك قد ثبتوا العلم . وإن قالوا : لا، لم يستحقوا جواباً . فإذا أظهروا الشك، قيل لهم : أتعلمون أنكم شاكون أم لا ؟ فإذا أجاب بالإيجاب فقد أثبت العلم أيضاً، وإذا أجاب بالنفى، أسقط فكرته !

وما دام التعلم ممكناً يصبح السعى إليه والقيام به واجبا على الإنسان « فيجب إذا كان قادراً على المعرفة أن يتمكن من فعلها لأن من حق القادر على الشئ أن يتمكن من فعله إذا زالت الموانع»[1] .

لكن البعض ربما احتج بما ذهب إليه القاضى من أن هناك معارف (ضرورية) أى فطرية « لأنه قد ثبت أنه لا يصح من الناظر ـ المتعلم ـ أن ينظر فيما هو عارف به » . وهنا يرد القاضى « فإن الشئ لا يمنع من فعل مثله وإنما يمنع من فعل ضده، فكيف يقال : إن المعرفة الضرورية تمنع الإنسان من فعل مثلها؟ » بل إن وجود قدر من المعارف الضرورية يوجب على صاحبها تحصيل واكتساب غيرها لأنه لا فضل له فيما هو ضرورى، واكتسابه لمعارف أخرى جديدة ميزة واضحة .

وبلغ المعتزلة مرتبة متقدمة فى قولهم أن حصول العلم مادام أمراً واجباً، كان تركه موجباً للعقاب وحدوثه موجباً للإثابة، وربطوا بين ذلك وبين قولهم فى العدل الإلهى، فقد استدل أبو هاشم الجبائى على استحقاق العقاب بترك التعلم القائم على النظر بأنه « لو لم يكن كذلك لكان تعالى مغرياً للمكلف بتركه من حيث شهّى إليه القبيح، وبعد نفسه عن الواجب وقرر فى عقله أن لا مضرة فى ترك الواجب وفعل القبيح، والإغراء بالقبيح وترك الواجب لا يقع من حكيم »[2].

وإذا كان البعض ربما يقر بوجوب التعلم، لكن فقط فى المسائل الشرعية، فإن المعتزلة يمدون الوجوب ليشمل كذلك المسائل الدنيوية، « لأن الواجب لا فرق بين أن يكون إنما يجب لما يتصل بالعاجلة أو يجب فى باب الدين»[3].

وإذا كان كثير من (الزيدية) قد اقتربوا من المعتزلة، إلا أن بعضهم قد خالفهم إلى

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٢٠ .

(٢) المرجع السابق، ص ٤٤٨

(٣) المرجع السابق، ص ٤٤٦

حد ما، من ذلك ما ذهب إليه (حميدان بن يحيى) المتوفى سنة ٦٥٦ هـ من أن الله قد ابتلى الإنسان باختلاف طرق العلم، ووجه الحكم فى ذلك · التمييز بين من يقف بعقله عند حده، وما فرضه ربه، وبين من يتعدى الحدود بوهمه ويتعاطى معرفة مالا علم له به (وهو يقصد المعتزلة بذلك)[1] . أما طرق العلم، فهى :

أ ـ علم غيبى استأثر الله به أو خص ببعضه بعض عباده أن من المعلومات مالا طريق لكل المكلفين أو لبعضهم إلى معرفته سواء جملة أو تفصيلاً لكونها من الغيوب التى استأثر الله بعلمها أو خص بعلمها بعض عباده، قال تعالى : « ولا تقف ما ليس به علم» .

ب ـ وعلم بديهى فطرى : من المعلومات ما فطر الله العقول على معرفته ضرورة وهو على الجملة كل ما يعد من خالف فيه مكابراً لعقله كالعلم باستحالة إثبات وسط بين النفى والإثبات أو الجمع بين صفتى القدم والحدوث، أو كالجمع بين صفتى الوجود والعدم .

جـ ـ ومن المعلومات ما طريق معرفته درك الحواس وأمثلتها ظاهرة فى الأجسام والأعراض .

د ـ ومنها ما طريق معرفته درك النفس نحو الفرح والغم .

هـ ـ ومنها ما طريق معرفته النظر العقلى والقياس الاستدلالى نحو الاستدلال بالصنع على الصانع، والاستدلال بمعلوم النشأة الأولى على جواز ما سيكون من النشأة الأخرى .

و ـ ومن المعلومات ما طريق معرفته خبر من يجب قبوله إما لحكمته (الله) أو لعصمته (النبى) أو لوجوب طاعته (الإمام)[2] .

ويوقفنا أبو بكر بن الطيب الباقلانى المتوفى فى بغداد سنة ٤٠٢ هـ (١٠١٣ م) على معنى العلم فيقول أنه هو« معرفة المعلوم على ما هو به » .

---

(١) أحمد محمود صبحى : الزيدية . الزيدية، ص ٤٠٠ .

(٢) المرجع السابق، ص ٤٠١

والعلم نوعان : علم قديم، وهو علم الله تعالى، وعلم محدث، وهو كل ما يعلم به المخلوقون من الملائكة والجن والإنس وغيرهم من الحيوان[1] .

وعلم المخلوقين ينقسم قسمين : علم ضرورة، وعلم نظر واستدلال .

فالضروري هو العلم الذى يلزم نفس المخلوق لزوماً لا يمكنه من الخروج عنه ولا الانفكاك منه، ولا يتهيأ له الشك فى متعلقه، ولا الارتياب فيه » ومثاله، البديهيات المعروفة مثل أن الكل أكبر من الجزء .

أما علم النظر والاستدلال فهو « علم يقع بعقب استدلال وتفكر فى حال المنظور فيه أو تذكر نظر فيه، فكل ما احتاج من العلوم إلى تقدم الفكر فيه والروية وتأمل حال المعلوم، فهو الموصوف بقولنا : علم نظرى[2] .

ويسمى القاضى عبد الجبار العلم الضرورى : الحدس أو العلم المباشر الذى يصل فيه العقل إلى المعلوم دون متوسط دليل أو برهان، وسمى ضرورياً لأننا لا نملك أن نعلمه، كما لا نستطيع نفيه بالاستدلال . والأصل فى ذلك أن العلم الضرورى ليس مقدوراً للإنسان كالمكتسب، بل هو من فعل الله فينا[3] .

أما العلم الآخر فيسميه القاضى (العلم المكتسب)، وهو بخلاف الضرورى، مقدور للانسان، ويمكن تعريفه من ثلاث نواح: من حيث الموضوع ومن حيث المنهج ومن حيث موقعه من بنية العقل. وثمة، لدى القاضى، ما يبرر النواحى الثلاث، أما من حيث المنهج فهو العلم الذى لا يفعله الواحد منا إلا عن « نظر أو ذكر نظر » كالناظر فى الأجسام ليعرف الله، وأما من حيث الموضوع، فهو العلم بجزئيات الوجود، كالعلم بأن زيداً من الناس قادر، وأما من حيث موقعه من بنية العقل، فهو العلم بالفروع الذى يبنى على الأصول الضرورية، فالاستدلال على قبح ظلم يستند إلى مقدمة كبرى ضرورية عن قبح الظلم بوجه الإجمال[4].

---

(١) عبد الرحمن بدوى : مذاهب الإسلاميين، جـ ١ ص ٥٩٦

(٢) المرجع السابق، ص ٥٩٧ .

(٣) العقل عند المعتزلة، ص ٥٩ .

(٤) المرجع السابق، ص ٦٥ .

وينقل بدوى تعريفاً للعلم عن إمام الحرمين (الجوينى) المولود فى (٤١٩ هـ ـ ١٠٢٨ م) وهو من أئمة الأشاعرة يطابق تماماً ما نقله عن الباقلانى « معرفة المعلوم على ما هو به»[١] ونفس الشئ فى تقسيمه إلى قديم وحادث، وما هو ضرورى وما هو كسبى.

ويحدد الجوينى للتعليم مصادر ثلاثة هى: العقل والحواس والنفس[٢].

فأما العقل، فالإمام يقول بأن هناك البديهية وهى «ذلك التهيؤ الذهنى لرفض بعض الاعتبارات وقبول غيرها، واعتبار الأولى المستحيلات والثانية الممكنات». فالإمام يرى أن الإنسان جبل على إدراك المستحيلات العقلية، وهو ما يسميه أيضاً «العلم باستحالة اجتماع المتضادات»، أو «العلم البديهى». ويعنى الإمام بذلك أن هذا العلم لايأتى من الخارج، وإنما يتبينه المرء فى نفسه، وبعقله، دون أن يكون له فضل فى اكتسابه، فمصدره العقل، والعقل وحده.

أما الحواس، فالامام يقبل مايرد عن طريقها، أى أنه يعترف بالحواس كمصدر للمعرفة، بل يرى أنها أساس من الأسس التى يقوم عليها العلم، مثلها فى ذلك كمثل البديهيات، فالألوان المتعاورة على الذات والأصوات المدركة بحاسة السمع، والطعوم المدركة بحاسة الذوق، والروائح المدركة بحاسة الشم، والحرارة والبرودة المدركتان بحاسة اللمس، كل ذلك يعتبره الإمام من الضروريات، أى من ذلك النوع من العلم غير المقدور للإنسان الذى يجب أن يكون أساسا لما يحصل بعد ذلك من معرفة نظرية.

وأما النفس كمصدر، فالإمام يدرج ضمن الضروريات، علم المرء بنفسه كشعوره باللذة والألم، وشعوره بالقدرة على الحركة والتقلب فى الجهات[٣].

والعقل لدى الجوينى له مكانته فيما يتعلق بعلم الأصول من حيث إنه يكسب هذا العلم درجة من اليقين ترتاح إليها النفوس، غير أن ثقة الإمام بقدرة العقل ليست مطلقة، إذ أنه يرى أن العقل وحده غير قادر على حمل المرء على التفكير فى الله سبحانه وتعالى، وفى نعمائه وأفضاله، بل لابد أن يحدث ذلك عن أمر تكليفى فى الشرع الحقيقى[٤].

---

(١) مذاهب الإسلاميين، جـ ١، ص ٧٠٧ .

(٢) فوقيه حسين محمود : الجوينى، إمام الحرمين، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، إبريل ١٩٦٥، ص ١٣٦.

(٣) المرجع السابق، ص ١٣٧ .

(٤) المرجع السابق، ص ١٣٧ .

وإذا أردنا أن نتبين كيف طبق واحد مثل الجاحظ المنهج المعتزلى فى العقل فسنجد أمامنا عبارة هامة يقول فيها: «.. واجب على كل حكيم أن يحسن الارتياد لموضع البغية وأن يبين أسباب الأمور ويمهد لعواقبها، فإنما حمدت العلماء بحسن التثبت فى أوائل الأمور، واستشفافهم بعقولهم ما تجئ به العواقب فيعلمون عند استقبالها ما تؤول به الحالات فى استدبارها، وبقدر تفاوتهم فى ذلك تستبين فضائلهم». [1].

إن فى هذه العبارة منهجا عقليا عالى المستوى[2]:

– فالمهمة الأولى فى العملية التعليمية أن تحسن تحديد الهدف، وهو ما يسميه الجاحظ (موضع البغية)، لأنه على هذا التحديد الواضح لما نبتغيه تتوقف خطوات السير على الطريق المؤدى إليه. هل نريد مثلا من الطالب أن يكون ذاكرة حافظة، أم عقلا ذا إبداع وابتكار؟ إن تحديدنا لما نريد، يرشدنا إلى ما يجب أن يكون عليه التعليم، لأن حاله فى الاحتمال الأول، لابد أن يختلف عن حاله فى الاحتمال الثانى.

– فإذا حددنا (موضع البغية) فالخطوة التالية هى أن ننظر من خلال الروابط السببية لأبحث– مثلا– كيف يمكن أن أنمى تفكير الطالب ليصبح تفكيرا خلاقا مبتكرا مبدعا؟ ها هنا لابد من اختيار طرق التعليم المناسبة لتحقيق هذا المطلوب. ولابد للكتاب المدرسى أن يكون مما يدفع الطالب إلى مزيد من القراءة وجمع المعلومات، ولابد من تغيير النظرة إليه، فهو ليس (مستودعا) للمعلومات وإنما «إنسان» نشط يحتاج إلى التفكير وإلى الذكاء فى التعامل مع البيئة المحيطة.

وإذا كان العلم يعرف بأنه أسلوب للبحث والاختيار، وإذا كان تعريف علماء الكلام يوحى بالتعارض حيث رأوا أنه هو المعرفة المقنعة أو المنظمة فإن هذا التعارض ظاهرى فقط ولا يلبث أن يزول متى أكملنا التعريف الاعتيادى، فليس التنظيم هو الذى يميز العلم، بل نوع التنظيم الذى نتوصل إليه بطرق ناجعة للاكتشاف المؤسس على التجربة والاختبار، فمعرفة الفلاح منظمة على قدر كفايته فى عمله لأنها نظمت على أساس علاقة الوسائل بالغايات – أى أن تنظيمها عملى، تنظيمها من حيث هى معرفة (أى من حيث

(١) الجاحظ: رسالة المعاش والمعاد، جـ١، ص٩١

(٢) زكى نجيب محمود: المعقول واللامعقول، ص١٥٢

المعنى الحميد للمعرفة المثبتة بالاختبار إثباتا كافيا) عارض بالنسبة لتنظيمها من حيث ما تنتجه للفلاح من الغلات الزراعية والحيوانية... إلخ، على حين أن المادة العلمية تنظم فى صورة خاصة بالنسبة لإيصال عملية الاستكشاف إلى النجاح، وبالنسبة إلى المعرفة من حيث هى مشروع اختصاص قائم بذاته(١).

وباستطاعتنا أن نوضح قولنا هذا إذا أشرنا إلى نوع الوثوق الذى يرافق العلم، فهو وثوق عقلى، أى ضمان منطقى، فالمثل الأعلى فى التنظيم العلمى هو أن تكون كل فكرة أو عبارة بحيث تلزم عن فكر وعبارات أخرى، وتؤدى إلى فكر وعبارات أخرى، ذلك بأن الأفكار والقضايا يتضمن بعضها بعضا وتدعم إحداها الأخرى، وهذه العلاقة المزدوجة، وهى «أن تؤدى فكرة إلى أخرى وتؤيدها» هى ما نقصده باصطلاحى (منطقى) و (معقول).

ومن هنا فإن القائلين (بالسببية) إنما يساعدون بذلك على «علمنة» العملية التربوية، الأمر الذى لايتأتى إلا بنفى الاتفاق العرضى، والقول بأسباب ضرورية، ذلك أن هذا يقوم على العقل، فعمله إدراك نظام الأشياء الموجودة وترتيبها، وإذا أدرك العقل نظام الأشياء فإنما يدرك ذلك من جهة أسبابها (٢).

إن الوسيلة المباشرة إلى تحسين طرقنا فى التعليم تحسينا مطردا هى تركيز انتباهنا فى الأحوال التى تستلزم التفكير وتنميه وتمتحنه، فالتفكير هو طريقة التعليم الرشيدة، أو طريقة التعلم التى تستلزم العقل وتكافئه.

التربية مهمة أخلاقية:

وإذا كان علماء الكلام وفقا للمنطق الذى يقيمون عليه بناءهم المعرفى، ووفقا للنهج الذى فكروا به ينطلقون من منطلق دينى، كان ضروريا أن تصطبغ آراؤهم بالصبغة الأخلاقية، وتصبح العملية التربوية عملية أخلاقية من خلال هذا المبدأ الإسلامى الشهير والذى شكل (أصلا) من أصول المعتزلة، ألا وهو الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر،. والصبغة الأخلاقية هنا على مستويين: مستوى فردى ومستوى اجتماعى، فمسئولية الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر لا تقتصر على الأفراد وإنما هى مسئولية جماعية اجتماعية كذلك.

(١) جون ديوى: الديمقراطية والتربية، ص١١٩.

(٢) محمد عاطف العراقى: النزعة العقلية فى فلسفة ابن رشد، القاهرة دار المعارف، ١٩٦٨، ص١٧٠

لقد ذهب (واصل) إلى أن الإيمان خصال خير. إذا اجتمعت سمى المرء مؤمنا [1] ومن ثم فمن افتقد خصال الخير فقد الإيمان، ومن ثم كان رأى المعتزلة فى الفاسق أو فاعل الكبيرة أنه لكونه يشبه المؤمن فى عقيدته ولا يشبهه فى عمله، ويشبه الكافر فى عمله ولا يشبهه فى عقيدته، فقد أصبح وسطا بين الاثنين!

غير أن المعتزلة قد ذهبوا إلى أن الإيمان ليس مجرد ترك المحظورات والقبائح وإنما يقتضى العمل، ولكنهم اختلفوا فى قدر العمل الصالح اللازم للمرء كى يكون مؤمنا، فذهب أبو الهذيل وهشام القوطى وعباد بن سليمان إلى أن الإيمان هو جميع الطاعات فرضها ونفلها. بينما لم يجعل الجبائى النوافل جزءا من الإيمان.[2]

ولا خلاف فى وجوب الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، وإنما الخلاف فى أن ذلك: هل يعلم عقلا، أولا يعلم إلا سمعا؟ فذهب أبو على (الجبائى) إلى أنه يعلم عقلا وسمعا، وذهب أبو هاشم (الجبائى) إلى أنه إنما يعلم سمعا، إلا فى موضع واحد، وهو أن تشاهد واحدا يظلم غيره، فيلحق قلبك لذلك مضض، فليزمك النهى عنه وفقا لتلك المضرة عن النفس[3].

ثم إن للأمر بالمعروف والنهى عن المنكر شرائط يجب بوجودها، ويسقط بزوالها:

– أن يعلم أن المأمور به معروف، وأن المنهى عنه منكر؛ لأنه لو لم يعلم ذلك قد يأمر بالمنكر وينهى عن المعروف، وذلك مما لا يجوز، وغلبة الظن فى هذا الموضع لاتقوم مقام العلم.

ومنها أن يعلم أن المنكر حاضر، كأن يرى آلات الشرب مهيأة والملاهى حاضرة، والمعازف جاهزة، وغلبة الظن تقوم مقام العلم هنا.

ومنها أن يعلم أن ذلك لا يؤدى إلى مضرة أعظم منه، فإنه لو علم، أو غلب فى ظنه أن نهيه عن شرب الخمر يؤدى إلى قتل جماعة من المسلمين أو إحراق مكان لم يجب، وما دام لايجب، فهو بالطبع أيضا لا يحسن[4].

(١) أحمد محمود صبحى: الفلسفة الأخلاقية فى الفكر الإسلامى ص١٠٩

(٢) المرجع السابق، ص١١٢

(٣) عبدالرحمن بدوى: مذاهب الإسلاميين، جـ١، ص٧٠

(٤) المرجع السابق، ص٧١

والنهى عن المنكر يكون عند المعتزلة باللسان واليد والسيف كيف قدروا على ذلك، فسل السيوف واجب إذا لم يكن درء المنكر إلا بذلك، لافرق فى ذلك بين مجاهدة كافر أو فاسق، ولايختص الولاة بالأمر بالمعروف بل هو ثابت لآحاد المسلمين، على أن الأمر فى ذلك موكل إلى أهل الاجتهاد، فليس للعوام فى ذلك أمر ولا نهى، ومن ثم فإن الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر من فروض الكفايات؛ لأنه لا يصلح له إلا من علم المعروف ونهى عن المنكر وعلم كيف يرتب الأمر فى إقامته وكيف يباشره، فإن الجاهل ربما نهى عن معروف أو أمر بمنكر، وقد يغلظ فى موضع اللين ويلين فى موضع الغلظة، وينكر على من لايزيده إنكاره إلا تماديا، أو على من الإنكار عليه عبث [1].

ويتميز فكر المعتزلة فى قضية الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر بلمحات هامة فى أمور السياسة والاجتماع، وذلك مثل رؤيتهم أن قيام الظلم إنما هو مرهون بوجود الأنصار الذين يزينون للظالمين ظلمهم. وفى ذلك إشارة لدور الجماهير فى الذهاب بالنظم السياسية والإطاحة بها أو فى استبقائها دون تغيير، وفيه كذلك إشارة لأرضية فكرية آمنت أن للنظم الظالمة جذورا وامتدادات، ومن ثم فإن اقتلاعها لابد أن يتطلب من الثوار معالجة هذه الجذور وتلك الامتدادات فى أحشاء المجتمع الذى يدور فيه الصراع [2].

وتتضح أهمية الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر من الناحية التربوية، إذا تذكرنا أن التربية هى عملية إعداد المواطن الذى يستطيع التكيف مع المجتمع الذى ينشأ فيه، لذلك فهى تعمل على تشكيل الشخصية الإنسانية فى أدوار المطاوعة الأولى تشكيلا يقوم على أساس ما يسود المجتمع من تنظيمات سياسية واجتماعية واقتصادية.

وهنا كان لابد للإطار الثقافى الذى يقوم عليه المجتمع من أن يحدد أبعاد العملية التربوية واتجاهاتها بحيث لاتخرج التربية عن هذا الإطار إلا تطويرا له وتقدما به فى عملية زيادة آخذة بيد المجتمع نحو مستوى أفضل، وعلى هذا الأساس تحتل القيم مركزا أساسيا فى توجيه العملية التربوية، وفى هذا المجال لاتعمل التربية على المحافظة على التراث ونقله

---

(١) أحمد محمود صبحى، الفلسفة الأخلاقية، ص١٩٤

(٢) محمد عمارة، المعتزلة ومشكلة الحرية الإنسانية، ص٧٣

من جيل إلى جيل بما فى ذلك القيم الأخلاقية فحسب، وإنما تعمل على تطوير هذا الواقع مقتربة بذلك بقدر ما تستطيع مما وضعته أمامها من تطورات لما ينبغى أن يكون[١].

وإذا كان الأساس فى التربية أنها تعبر عن ثقة المجتمع فى قدرته على تطوير تحويل الناشئين والشباب على نحو يختلف عما يكونون عليه إذا تركوا وشأنهم دون توعية لهذا، فإن الاختيار بين القيم والتفضيل بينها يعتبر جانبا (أصيلا) فى جميع الجهود المبذولة لتوجيه الخبرات التربوية التى يعيش فيها الناشئون والشباب، بل إن قدرة المدرسة على تنمية هذه القيم دون غيرها، تتطلب منها تحقيق الوحدة بينها وبين الإجراءات والوسائل التى تتخذها فى توجيه الصغار والكبار. ويتضح هذا الجانب الخلقى فى بناء المنهج وتنظيم الخبرات الكفيلة بتطبيقه، بل وفى أهدافه ووسائله[٢].

وقد أشار المعتزلة إلى الأخلاق المحمودة التى يجب أن يتسم بها الإنسان الفاضل، والأخلاق المذمومة التى يجب أن يتجنبها ليتحقق الكمال الإنسانى. أما الأخلاق المحمودة، فهى التى يصير بها الإنسان كاملا يشعر بسعادته وسعادة الآخرين، ويكون تصرفه فى حياته تصرفا يليق بإنسانيته التى شرفها الله سبحانه وميزه بها عن سائر خلقه، ولذلك استخلفه فى الأرض[٣].

وأول صفة يتصف بها الإنسان الفاضل عند المعتزلة هى (تقوى الله) «فإنها جماع كل خير، وسبب كل نجاة، ولقاح كل رشد، هى أحرز حرز، وأقوى معين، وامنع جُنّة، هى الجامعة محبة قلوب العباد، والمستقبلة بك محبة قلوب من لاتجرى عليهم نعمك، فاجعلها عدتك وسلاحك، واجعل أمر الله ونهيه نصب عينيك»[٤].

كذلك أوصى الجاحظ المسلم بضرورة التحلى (بالنبل)، والنبل (اتجاه) أو صفة تطلق على نوعيات متعددة من السلوك، ولهذا لايكون المرء نبيلا حتى يكون نبيل الرأى، نبيل اللفظ، نبيل العقل، نبيل الخلق، نبيل المنظر «بعيد المذهب فى التنزه كطاهر الثوب من الفحش، إن

(١) محمد لبيب النجيحى: مقدمة فى فلسفة التربية، القاهرة، الإنجلو المصرية ١٩٦٧، ص٢٧٨

(٢) محمد الهادى عفيفى، فى أصول التربية، ص٢٨٠

(٣) علاء الدين القزوينى. المعتزلة، فلسفتهم وآراؤهم فى التربية والتعليم ص١٥٠

(٤) الجاحظ، رسالة المعاش والمعاد، ص٩٩-١٠٠

وافق ذلك عرفا صالحا ومجدا تالدا، ومن حقوق النبل أن تتواضع لمن هو دونك وتنصف من هو مثلك، وتتنبل على من هو فوقك»[1].

ويربط الجاحظ ربطا منطقيا بين ماقد أسلفنا الإشارة إليه عند وضوح الهدف والتدقيق فى رسم المسارات الموصلة إليه، وتتابع الخطوات فى ذلك، وبين قيمة هامة كان العرب يعولون عليها كثيرا ألا وهى (الشجاعة) فعندما تكون الخطة واضحة المعالم، أواخرها ظاهرة، وأوائلها مؤدية إلى تلك الأواخر بصورة لامجال فيها لخطأ، عندئذ لا يكون هناك مجال للشجاعة، ذلك أن خط السير وما يؤدى إليه واضح، فكأن الأمر كله عملية حسابية تخضع لقواعد الحساب، لكن هناك مواقف كثيرة قد يتعذر فيها هذا التخطيط المحسوب الواضح[2]، فهاهنا يكون الأمر مرهونا بالترجيح، وبالتالى تصبح (الشجاعة) ضرورية لتدفعنا إلى المخاطرة، والمعيار الذى بناء عليه يتم المجازفة والمخاطرة، هو مدى حيوية الموضوع وقدر نفعه، يقول الجاحظ[3].

«... وليست تكون الشجاعة إلا فى كل أمر لايدرى ما عاقبته، يخاطر فيه بالأنفس والأموال، فإذا أردت الحزم فى ذلك، فلا تشجعن نفسك على أمر أبدا إلا والذى ترجو نفعه فى العاقبة أعظم مما تبذل فيه فى المستقبل، ثم يكون الرجاء فى ذلك أغلب عليك من الخوف».

والأخلاق بصفة خاصة لا تعلم نظريا، وإنما هى ممارسة وسلوك، فالممارسة بالنسبة لها هى «المعنى» الحقيقى، و«الدلالة» المقصودة، وإذا انقطعت الصلة بين القيمة وممارستها فكأنما انقطعت الصلة بين اللفظ ومعناه، والاسم بلا معنى لغو، كالظرف الخالى، والأسماء فى معنى الأبدان والمعانى فى معنى الأرواح، اللفظ للمعنى بدن، والمعنى للفظ روح»[4].

ولأن الجاحظ من أعلام الاتجاه العقلى، كان طبيعيا أن يشدد النكير على مايضاد التفكير المتروى والرأى المتزن، ومن المعروف أن (الغضب) كما قيل بحق «ريح تهب على سراج العقل فتطفئه»، يقول الجاحظ: «.. والغضب يغلب العزم على قدر ما مكن، ويحير اللب

(١) رسائل الجاحظ، جـ٤، ص١٧٣

(٢) زكى نجيب محمود: المعقول واللامعقول، ص١٥٤.

(٣) الجاحظ، رسالة المعاش والمعاد، ص١١٤

(٤) الجاحظ، رسالة فى الجد والهزل، ص٢٦٢

بقدر ما سلط. والغضب يصور لصاحبه مثل ما يصور السكر لأهله، والغضبان يشعله الغضب، ويغلى به الغيظ، وتستفرغه الحركة، ويمتلئ بدنه رعدة، وتتزايل أخلاطه، وتنحل عقده، ولا يعتريه من الخواطر إلا ما يزيده فى دائه. ولا يسمع من جليسه إلا ما يكون مادة لفساده. وعلى أنه ربما استفرغ حتى لايسمع، واحترق حتى لايفهم...» (١)

ولم تتوسع كتب الفرق فى شرح مبدأ الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر كما جاء عند المتكلمين وخاصة المعتزلة كما توسعت فى سائر أحوالهم، ولعل مساسه بالسياسة هو الذى منعهم من ذلك، فهذا الأصل يحدد موقف الناس من الحكومة إذا ظلمت، ومن الخليفة أو الوالى إذا تعدى حدوده. (٢)

والحق أن ما قاله المعتزلة فى الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر يستحق وقفة، فقد رأوا تنفيذ ما يعتقدون وإنكار ما ينكرون ولو بالسيف وساروا على ذلك فعلا كما روى من تهديدهم بعض من اعتقدوا الزندقة بالقتل. وهذا من أخطر المبادئ لأنه يجعل فى الأمة حكومة داخل حكومة، ويهدد الحرية العامة، فيجعل للفرد سلطانا أن يحمل السيف ليستعمله ضد مخالفه فى الرأى والعقيدة. وكنا نفهم أن يقرروا أن يكون أولوا الرأى منهم مشرفين على الحكومة مراقبين لها، فإذا سارت على النهج القويم أيدوها، وإذا رأوا من أحد منكرا استعدوا عليه الحكومة العادلة لتنتصف منه، وإذا لم تكن عادلة استنكروا أعمالها وثاروا عليها إذا كان فى قدرتهم الثورة، أما أن يقروا الحكومة ويعترفوا بشرعيتها وصحة بقائها، ثم يجعل كل فرد من نفسه حكومة، فيأمر بالمعروف وينهى عن المنكر ولو بالسيف، فمسلك يدعو إلى الفوضى والاضطراب (٣).

ولعل أكثر الكلمات دورانا على ألسنة الناس كلمتا الخير والشر، فما عرض لأنسان أمر أو وقع له شئ إلا نظر إليه من جانب الخير والشر، وإلا أخذه بأحد الوصفين الخير والشر... إن هاتين الكلمتين هما ميزان الحياة الذى يقدر به الإنسان كل شئ يأخذه أو يدعه.. الخير فى كفة، والشر فى الكفة الأخرى!... هكذا تجرى حياة الناس، وهكذا تجئ

(١) المرجع السابق، ص٢٦٠

(٢) أحمد أمين: ضحى الإسلام، جـ٣، ص٦٥

(٣) المرجع السابق، ص٧٤

تصرفاتهم ويقع سلوكهم، على حسب ما يشير إليه مؤشر الميزان من رجحان إحدى الكفتين على الأخرى.[1]

وفيما يتعلق بموقف المتكلمين من هذه القضية نجد تباينا بين الجبريين وغيرهم، فالأولون يرون أن الخير هو ما سماه الله خيرا ودعا إليه، والشر هو ما سماه شرا ونهى عنه، كما يرونهما معا من خلق الله وصنعه، واقعين بإرادته ومشيئته لأنه لايقع فى ملكه سبحانه إلا مايريده ويشاؤه، ولا دخل هنا للعقل الإنسانى فى تحديد الخير وتمييزه عن الشر، إذ السماع والتشريع والأمر والنهى الإلهى هو الذى يحدد ما هو الخير النافع الحسن وما هو الشر الضار القبيح[2].

أما المعتزلة فقد ذهبوا إلى القول بأن الخير (الحسن) والقبح (الشر) تتم معرفتهما بالعقل واعتناق الحسن واجب واجتناب الشر واجب كذلك، أما ورود التكاليف فهو ألطاف للبارى تعالى أرسلها إلى العباد بتوسط الأنبياء عليهم السلام امتحانا واختبارا «ليهلك من هلك عن بينة ويحيا من حيٍّ عن بينة» [3].

والإمام الجوينى لم يكتف بمعارضة ذلك الرأى والقول بأن التحسين والتقبيح ليسا عقليين وإنما يدركان بالشرع، بل ساق عددا من الأدلة مريدا بها نقض رأى (المعتزلة) فمن ذلك[4]:

– ما يقولون أنه يدرك ضرورة وبداهة لماذا يختلف فيه الناس إذن؟ فإن ما ادعوا أن حسنه وقبحه يدركان بالضرورة والبداهة قد أنكره كثير من الناس فلا يصح إذن ادعاء الضرورة فى إدراكه، فالبراهمة مثلا يعتقدون قبح ذبح البهائم وإيلامها وتعريضها للتعب بينما المعتزلة لا يرون ذلك.

– والمعتزلة يقولون أن الحسن لو لم يعقل قبل ورود الشرع، لما فهم أيضا عند وروده، ويرد الجوينى على هذا قائلا: إن هذا باطل، لأننا نعلم مثلا قبل ظهور المعجزات أن من تأتى على يديه يكون نبيا، فإذا أتت على يديه أدركناها وحكمنا أنه نبى.

(١) عبدالكريم الخطيب: القضاء والقدر بين الفلسفة والدين، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٧٩، ص٨٠

(٢) محمد عمارة: المعتزلة ومشكلة الحرية الإنسانية، ص١٣٨

(٣) الشهرستانى: الملل والنحل، تحقيق سيد كيلانى، جـ١، ص٤٥

(٤) عبدالرحمن بدوى: مذاهب الإسلاميين، جـ١، ص٧٤٤

ثم يسألهم: هل يكون القبيح قبيحا بنفسه أو إلى صفة نفسه ؟إن قلتم هذا فهو باطل لأن القتل ظلما يماثل القتل حدا وقصاصا، ومع ذلك فالأول قبيح والثانى حسن وعادل. كذلك نجد بعض الأفعال لو صدر من غير مكلف فإنه لايتصف بكونه قبيحا، ولو صدر من بالغ لكان قبيحا، فليس الفعل من ذاته هو الذى يتصف بالقبح أو الحسن.

ومن الأمور الجديرة بالانتباه فى هذا الصدد، أن المعتزلة لم يقولوا بالحسن والقبح الذاتيين هكذا على سبيل التعميم والإطلاق، وبالنسبة لكل (القيم) و (المفاهيم) و (الأشياء) ولم يروا أن المرجع فى التحسين والتقبيح، وتمييز الخير من الشر والنافع من الضار هو العقل الإنسانى وحده فى كل الحالات... فلقد ميزوا بين ما هو حسن فى ذاته، يدرك العقل حسنه، ويحكم به، بصرف النظر عن التشريع والتكليف، وبين ما هو حسن للأمر به والدعوة إليه... وأيضا ميزوا بين ما هو شر فى ذاته. يدرك العقل وحده ذلك فيه، وبين ما هو شر للنهى عنه والتنفير منه.. وبمعنى آخر: نجدهم قد ميزوا بين ما هو (مطلق) من قيم الخير والشر، يدركه العقل دون نصوص لوضوح أوجه الحسن والضرر فيه، وبين ما هو (نسبى) يتغير حكمه والموقف منه من عصر إلى عصر ومن مكان إلى مكان، ومن ثم فإن الموقف منها والحكم له بالحسن أو عليه بالقبح، إنما يكون مرده النص والتشريع، إذ العقل لا يستقل وحده بالحكم فيه، أو لا دخل له فى هذا الحكم أصلا، كمثل الحالات التى وردت فيها أوامر ونواهٍ شرعية فى قضايا لا تتضح فيها أوجه الحسن والقبح ولا حكم التشريع بالنسبة لعقل الإنسان[1].

ومن أهم النصوص الدالة على ذلك، ما نقله الأشعرى عن النظام، وهو قوله: «كل معصية كان يجوز أن يأمر الله سبحانه بها فهى قبيحة للنهى، وكل معصية كان يجوز أن يبيحها الله سبحانه فهى قبيحة لنفسها، كالجهل به والاعتقاد بخلافه، وكذلك ما جاز ألا يأمر الله سبحانه به، فهو حسن للأمر به، وكل ما لم يجز إلا أن يأمر به فهو حسن لنفسه»[2] وحكى الخياط أن النظام كان يقول: «إن المعصية والكفر بالعبد كانت معصية وكفرا، وإنما كان بالله التقبيح للمعصية والكفر، وهو الحكم بأنهما قبيحان».[3]

---

(١) محمد عمارة، المعتزلة ومشكلة الحرية، ص١٣٩.

(٢) محمد عبدالهادى أبو ريدة: إبراهيم بن سيار النظام، ص١٦٨

(٣) المرجع السابق، نفس الصفحة.

ويقترب الزيدية كثيرا من المعتزلة ونستشهد هنا بما قاله (يحيى بن الحسين) المتوفى سنة ٢٤٥هـ، فهو إذ يشدد حملته على الظلم، باعتباره (منكرا) يجب النهى عنه، يشير إلى أن الظالمين يظلمون ويتسلطون على الناس بأعوانهم الذين يتبعونهم ويعينونهم على ظلمهم، ولو تفرق الأعوان عنهم لم تقم لهم دولة، ولكنهم يتقوون بهم على باطلهم فيستضعفون المستضعفين، ومن هنا كان قوله ﷺ «لتأمرن بالمعروف ولتنهون عن المنكر أو ليسلطن الله عليكم شراركم فيسومونكم سوء العذاب ثم يدعو خياركم فلا يستجاب لهم، حتى إذا بلغ الكتاب أجله، وكان الله هو المستنصر لنفسه فإنه يقول: ما منعكم إذا رأيتمونى أعصى أن لاتغضبوالى»(١).

والظالمون لأنفسهم أو المستضعفون من الرعية أصناف: قوم قالوا بالجبر ونسبوا أفعال العباد إلى الله، وقالوا أن هذا الظلم الذى نزل بنا من قضاء الله وقدره، ولولا أن الله قدره علينا ما قدر الظالم أن يظلمنا. ويرد الزيدية، إن كان هؤلاء ينسبون شرار أفعال الخلق إلى الله، فكيف يدعونه، وكيف يستعينون به على ظالمهم؟ وكيف ينصرهم على ظالمهم وهو المقدر لهذا الظلم الذى نزل بهم فى تخيلهم؟

ومنهم الذين يعينون الظالمين ويقيمون دولتهم بزرعهم وتجارتهم وينصرونهم على قتل المسلمين وهتك حريمهم وأخذ أموالهم «الحراثون يجوعون والظالمون يشبعون، إنهم يسعون فى صلاحهم وهم يسعون فى هلاك الرعية» (٢).

إن لهذا الأمر أبعاده التربوية الخطيرة، ذلك أن استفحال أمر الظلم فى مجتمع يولد عددا من الجراثيم الاجتماعية التى تصيب الجسم الاجتماعى بالخلل الجسيم، فهو يفرز قيم النفاق هربا من ظلم الظالم وسعيا لقربه وتحايلا للحصول على الحقوق الضائعة، وهو يفرز اتجاهات سلبية، لأن أمر المظلومين ليس فى أيديهم ولا يشاركون فى تقرير مصيرهم، وما يتخذ من قرارات هو غالبا مراعاة لمصلحة الظالمين، وإن أصاب المظلومين خير منه فهو غير مقصود، أو مجرد فتحات صغيرة للتنفيس وإطالة عمر الظلم!

---

(١) أحمد محمود صبحى : الزيدية، ص ١٦٣.

(٢) المرجع السابق، ص ١٦٤.

ومن هنا تصبح الدعوة إلى ممارسة واجب النهى عن المنكر دعوة إلى (تربية علاجية) حيث إن الأمر بالمعروف إنما هو دعوة إلى (تربية وقائية).

وإذا كانت قضية (كسب الرزق) تتصل بحرية الإرادة، إلا أنها تتعلق كذلك بالأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، إذ كيف يمكن مجاهدة الظالمين إذا كان ما اغتصبوه من حقوق الرعية رزقا رزقهم الله إياه؟ وكيف يمكن مناجزة الحكام الجائرين إن ادعوا أن المال مال الله وأنهم خلفاؤه فى أرضه، يتخذون هذا القول ذريعة ليحجزوا الأموال عن مستحقيها ثم ينفقوها على ملذاتهم ويتداولوها مع بطانتهم؟ يقول الهادى إلى الحق يحيى بن الحسين: إن الله قد حكم بالصدقات للفقراء، والمساكين، أفلو حرمهم من ذلك الظالمون واغتصبوا الأموال وأظهروا بها الجور يكون سبحانه قد رزق هؤلاء الظالمين بينما هو قد حكم به فى كتابه للفقراء والمساكين؟[1].

وهذا التساؤل بطبيعة الحال تساؤل مستنكر لايقر بأية حال من الأحوال هذه الفكرة الخاصة بالجبر ببيان تهافت المنطق الذى تقوم عليه حتى من الناحية الدينية التى يزعم أصحاب الفكرة أنهم يستندون إليها.

القيمة التربوية للمعتزلة:

إذا كنا قد قدمنا بأن التربية بالنسبة إلى علماء الكلام تركزت فيما يمكن أن يشكل حقا فلسفة للتربية دون اقتحام المسائل التربوية ذات الصبغة الفنية البحتة، والقضايا التعليمية ذات العلاقة المباشرة بالسلوك العام للناس، إلا أن هذا لايعنى بأى حال من الأحوال انحصارهم فى دائرة (النظر) دون دائرة (التطبيق)، فقد تبين لنا أن نشأة مسائل هذا العلم نفسه قد نبتت فى أرض الواقع المعاش للمسلمين، ومن العسير على فئة من العلماء والمفكرين تكون هذه نشأة العلم الذى تخصصوا فيه ألا يغمسوا ما يتوصلون إليه من آراء فى فلسفة التربية فى حركة الواقع التعليمى.

ونحن هنا إذ نكثف القول فى دائرة المعتزلة فلأنهم أكثر من غيرهم قربا من المجال الذى نتعامل معه وهو ميدان التعليم.

---

(١) المرجع السابق، ص ١٧٦.

ولعل من العبارات ذات الدلالة حقا ما قاله القاضي عبدالجبار عن العقل، فالحديث عنه، والبحث في شأنه ليس مرادا في حد ذاته، وإنما المراد هو العمل التعليمي نفسه، فهو يقول: «والأصل في ذلك أن الغرض بالعقل ليس هو نفسه، وإنما يراد أن يتوصل به إلى اكتساب العلوم والقيام بما كلف من الأفعال، فلابد من أن يحصل للعاقل من العلوم ما يصح معها أن يكتسب ما يلزمه من المعارف، ويؤدى ما وجب عليه من الأفعال وما تسلم معه هذه العلوم»[1].

وقد استعنا بآراء كثيرة للجاحظ بصفة خاصة، وهناك كثير مما لم نشر إليه بعد، وذلك لأن كتبه – وهو معتزلي معروف– أشبه بدوائر المعارف، يجد فيها القارئ تنوعا في موضوعات المعرفة إلى الحد الذي يجعل من العسير على أي باحث أن يقف على صورة دقيقة لحركة الثقافة الإسلامية دون الاطلاع عليها، وخاصة للباحثين في حركة تطور التربية الإسلامية، ففي كتبه يستطيع الباحث أن يجد أمثلة لما يريد التعرف عليه فيما كان يتعلمه أولاد الملوك والخلفاء، وفيها كَمٌّ كبير من المعلومات التي تصور حالة المعلمين الاجتماعية، وما كانت تحتله الاجتماعات الأدبية من مراكز ثقافية تتبارى فيها الأفكار فتنمو الثقافة وينتشر التعليم[2].

وإذا كان التاريخ يحفل بمظاهر سلبية نتيجة ميل الخليفة المأمون للاعتزال من حيث فرض هذه المذاهب بالقوة على الناس، إلا أن مالا يستطيع أحد أن ينكره أن عصر المأمون هذا، كان يتأجج بالنشاط الثقافي والحركة الفلسفية، وفيه تدفقت ثقافة الأغريق وفلسفتهم إلى العالم الإسلامي فوقفوا على أشهى ثمرات العقل البشري السابق على ظهور الإسلام، وازدهر علم المنطق بما يحمله من أدوات فكرية وطرق بحث ووسائل إقناع وبرهنة فساعد على مزيد من التمرن والتمرس بالنسبة للعقل الإسلامي في مقارعة خصوم فكره، وهذا وذاك تربة تشبع العلم وتغنى التعليم وتنمى المعرفة.

ولسنا هنا في مجال تقييم اعتناق المأمون لمذهب الاعتزال، وإنما فقط نلفت الانتباه إلى أنه يبرر حملته للترويج له على أساس أنه خليفة المسلمين، واجب عليه حفظ الدين وإقامته، والعمل بالحق في الرعية، وأن السبيل إلى هذا هو «بث الوعي» و «إعادة بناء عقل

---

(١) القاضي عبد الجبار : المغنى في أبواب التوحيد والعدل، تحقيق محمد على النجار وعبد الحليم النجار، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٥، جـ ١١ ص ٣٧٩.

(٢) أحمد شلبي : تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٦ ، ص ٣٥.

الأمة» فهي تربية بأوسع معانيها، وأشمل أبعادها وأبعد مستوياتها حتى ولو كان هذا المضمون مما لا نتفق معه فيه، نلمس هذا من استقراء رسالته سنة ٢١٨هـ إلى والى بغداد إسحق بن إبراهيم بن مصعب، رواه الطبرى فى تاريخه وطيفور فى تاريخ بغداد ونقل أجزاء منه أحمد أمين، حيث جاء فيها: «وقد عرف أمير المؤمنين أن الجمهور الأعظم والسواد الأكبر من حشو الرعية وسفلة العامة ممن لانظر له ولا روية ولا استدلال له بدلالة الله وهدايته، ولا استضاء بنور العلم وبرهانه، فى جميع الأقطار والآفاق - أهل جهالة وعمى عنه، وضلالة عن حقيقة دينه وتوحيده والإيمان به، ونكوب عن واضحات أعلامه، وواجب سبيله، وقصور أن يقدروا الله حق قدره ويعرفوه كنه معرفته» [١].

ولعل المحنة التى مر بها المسلمون المسماة بمحنة (خلق القرآن) حيث توسلت الدولة بشتى أجهزتها وجبروتها فى حمل الناس على القول بذلك لأسطع بيان تجريبى على أن تربية الأمة يستحيل أن تتأتى بقوة السلاح وجبروت السلطنة، لقد كان أحمد بن حنبل على سبيل المثال مجرد عالم يفكر لا يملك سلطة القانون ولا قوة السيوف والرماح، واستطاع أن يواجه قوة الدولة، عذب وسجن، فلما طوى التاريخ صفحة ذلك العهد، وجدنا ابن حنبل هو أحد المربين المستمرين لسلوك الأمة، أتباعه ملايين المسلمين فى كل زمان ومكان، أما المأمون والمعتصم ومن سار على دربهما بقوة السلاح فى تربية الأمة، فقد اصبحوا مجرد ذكرى تاريخية، بل إن هذه الذكرى لتصحب فى قلوب كثيرين بالأسى والحسرة والألم.

ومن مظاهر القيمة التربوية للمعتزلة، أنهم فرقوا بين العاقل والجاهل، وهذه التفرقة تبدو أكثر اتساقا مع تعريفهم للعقل بأنه جملة علوم، لأن الجهل هو حالة من لا يعلم، وعلى هذه التفرقة أكد المعتزلة على دور العقل فى ضبط السلوك، دون أن يغلقوا الباب أمام عملية التوافق الاجتماعى التدريجية عند الصبى [٢]. وبهذا قال المعتزلة:

«وقد يعلم العاقل، متى علم الشئ الذى يدرسه حالا بعد حال، ترتيبه ونظامه، على وجه يكون العلم به حفظا يمكنه معه أن يؤديه مرتبا، إن كان على الكلام قادرا. وكذلك قد يعلم الصنائع عند عمله بتعاطى الصناع لها وممارستهم ذلك فيصير ذلك العلم ثابتا فى قلبه،

---

(١) أحمد أمين: ضحى الإسلام، جـ٣، ص١٦٦

(٢) حسنى زينة: العقل عند المعتزلة، ص٣٩

وعلى وجه يمكنه فعل مثل ما فعلوه»[1]، بل توسع المعتزلة فى ذلك حتى اعتبروا تنمية العقل من الضرورات للوصول إلى العلوم التى بها يندفع الخوف من مضار تتصل بالدين أو الدنيا، أما إذا لم تحصل لديه هذه العلوم، وجب عليه تحصيلها سواء من جهة العادة حتى ينشأ عليها، أو من جهة الممارسة كما تمارس الصناعات لكى تترتب المعرفة فى عقل الإنسان[2].

ويؤكد الجاحظ النظرة (الوسيلية) إلى التربية، فهى ليست خيرا فى ذاتها أو شرا فى ذاتها، وإنما هى «وسيلة» تعين الإنسان على حسن التعامل مع الحياتين الدنيا والآخرة، فالنظرة إلى التربية ليست أخروية كما يشاع دائما عن التربية الإسلامية، وإنما هى «شاملة» مثلما هى بحكم استنادها إلى الدين تستهدف إرضاء الله واعتبار مصلحة الدين، تستيقن أن صلاح أمر الدين مرهون بصلاح أمر الدنيا، فمن أساء دنياه أساء آخرته، يقول: «واعلم أن الآداب إنما هى آلات تصلح أن تستعمل فى الدين وتستعمل فى الدنيا وإنما وضعت الآداب على أصول الطبائع، وإنما أصول أمور التدبير فى الدين والدنيا واحدة، فما فسدت فيه المعاملة فى الدين فسدت فيه المعاملة فى الدنيا، وكل أمر لم يصح فى معاملات الدنيا لم يصح فى الدين. وإنما الفرق بين الدين والدنيا اختلاف الدارين من الدنيا والآخرة فقط، والحكم ها هنا الحكم هناك، ولولا ذلك ما قامت مملكة ولا ثبتت دولة ولا استقامت سياسة»[3].

بل إن تسمية الرسالة التى نقلنا منها هذا النص إعلان صريح بهذه النظرة التكاملية، فهى رسالة فى (المعاش والمعاد) أى عن أمور تتصل بالحياة الدنيا وأمور تتصل بالحياة الأخرى، أفليس الله عز وجل هو القائل «ومن كان فى هذه أعمى فهو فى الآخرة أعمى وأضل سبيلاً»[4]، قال ابن عباس فى تفسير هذه الآية: من كان ليس له من العقل ما يعرف به كيف دبرت أمور الدنيا، فكذلك هو إذا انتقل إلى الدين، فإنما ينتقل بذلك العقل، فبقدر جهله بالدنيا، يكون جهله بالآخرة أكثر «لأن هذه شهادة وتلك غيب، فإذا جهل ما شاهده فهو بما غاب عنه أجهل»[5].

---

(١) القاضى عبدالجبار: المغنى، جـ١٢، ص٦٥

(٢) علاء الدين القزوينى: المعتزلة، فلسفتهم وآراؤهم فى التربية والتعليم. ص١٦٢

(٣) رسالة المعاش والمعاد، ص٩٩

(٤) الإسراء/ ٧٢

(٥) رسالة المعاش والمعاد، ص٩٩

وإذا كانت مهمة التربية الأساسية هى تنشئة الأجيال الجديدة كى تندمج فى حياة الكبار، وذلك بالوقوف على ما توصل إليه البشر من معارف وحقائق وعادات ومهارات وهو مانسميه بالتراث الحضارى، فإن الوعاء الرئيسى لهذا التراث وخاصة فى العصور الإسلامية كان هو (الكتاب)، ومن ثم فإن مدى الاهتمام به وتقديره والحرص على نشره وإذاعته بين الناس، إنما يعبر عن عمق الإيمان والتقدير لما تقوم به التربية من حيث نقل التراث الحضارى من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة، يقول الجاحظ: «... ولولا مارسمت لنا الأوائل فى كتبها، وخلدت من عجيب حكمها، ودونت من أنواع سترها، حتى شاهدنا بها ما غاب عنا، وفتحنا بها المستغلق علينا، فجمعنا إلى قليلنا كثيرهم، وأدركنا مالم ندركه إلا بهم- لقد خسَّ حظنا فى الحكمة، وانقطع سببنا من المعرفة، وقصرت الهمة، وضعفت النية، فاعتقم الرأى وماتت الخواطر ونبا العقل» [1]

فإذا ما تساءلنا عن موقف المعتزلة من المواد التى ينبغى أن يتعلمها طالب العلم، فسوف نجد بطبيعة الحال (القرآن الكريم) يأتى فى المقدمة مثلهم فى ذلك مثل سائر الفرق ومختلف الفلسفات والمذاهب فى العصور الإسلامية، يقول القاضى عبدالجبار «فإن أولى ما يتكلفه المرء فى إثارة العلوم ما يعظم النفع به فى دينه ودنياه فيعرف كيف يعبد ربه فى الصلاة والصيام وغيرهما وذلك بقراءة القرآن والانقطاع إلى الله» [2].

ولقد أبدع الجاحظ حقا عندما عبر تعبيرا بليغا عن قيمة الحوار والمناقشة فى إثراء العملية التعليمية بقوله «مذاكرة الرجال تلقيح لألبابها» [3] فلعمرى فإن هذه الصياغة لتفوق المقالات الطوال التى نحتاج إلى تدبيجها بيانا لأهمية التعليم القائم على الحوار.

وهو يحمل على الاعتماد على (الحفظ) مؤكدا على أهمية (الفهم) الذى عبر عنه بما هو أدق وأوعى عندما سماه (الاستنباط) والتفكير، فالحفظ يؤدى بصاحبه إلى أن يكون نسخة من سابقه، فهو مقلد، بينما الفهم والوعى يؤدى إلى حسن الثبت، يقول الجاحظ: «وكرهت الحكماء والرؤساء، أصحاب الاستنباط والتفكير جودة الحفظ، لمكان الاتكال عليه

(١) رسالة الجاحظ، فى كتاب الفتيا، جـ١ ، ص٣١٦

(٢) القاضى عبدالجبار: تنزيه القرآن عن المطاعن، بيروت، دار النهضة الحديثة، د. ت، ص٧

(٣) رسالة الجاحظ، المعلمين، جـ٣، ص٢٩

وإغفال العقل من التمييز، حتى قالوا: «الحفظ يحذق الذهن»، ولأن مستعمل الحفظ لا يكون إلا مقلدا، والاستنباط هو الذى يفضى بصاحبه إلى برد اليقين، وعز الثقة»، والجاحظ إذ يعرض هذا الرأى عن الغير الذين لايسميهم، يفتى برأيه هو فيقول: «والقضية الصحيحة والحكم المحمود: أنه متى أدام الحفظ أضر ذلك بالاستنباط، ومتى أدام الاستنباط أضر ذلك بالحفظ»[1] فكأنه يقر بأهمية كل من الحفظ والاستنباط.

وإذا كان «التساوى» أمرا مقررا بين الناس فى الحقوق والواجبات، إلا أن «الاختلاف» أمر لا يقل عن ذلك حقيقة بالنسبة لاستعداداتهم وقدراتهم مما يستوجب تنوع الأساليب وضرورة التوجيه، قال القاضى عبدالجبار "واعلم أن البليد والذكى، والمبتدئ لو ساوى المتبحر فى العلم، لوجب أن يتفقا لامحالة فى المعرفة،وكذلك فى سائر ما سأل عنه، وإنما يختلفان لأنهما يفترقان فيما نحتاج إليه فى النظر، كما أن المتبحر فى التجارة والسياحة، يصح منه مالا يصح من المبتدئ لفضل عليه. والذكى فيه يفارق البليد، لأن الأمور يحتاج فيها إلى بصيرة وتكرير كثير لاستعمالها الآلة، حتى يسهل ذلك ويمرن عليه، وكذلك العالم بالعبارات، إنه يحتاج إلى فضل دربة فى استعمال ليرتبها، وتختلف أحوال الناس فى كل ذلك، وإن كانت أحوالهم لو اتفقت لاتفقوا فى ذلك الفعل فى الإسراع والإبطاء»[2].

والعروة لابد أن تكون وثقى بين ما يتعلمه الطالب وما يعمله، فإذا كانت طاعة الله واجبة على كل مسلم، فإن مثل هذه الطاعة تكون أوفى إذا قامت على علم ودراية، أما الذى يجهد نفسه ويكد روحه فى تحصيل المعرفة، لكنه يقف عند حد التحصيل دون التطبيق، فكأنه مثل هذا الذى يزرع شجرة ربما يعجبه منظرها، لكنه لايستفيد بثمرها[3].

وإذا كان العمل بما نعلم ضروريا فإن من مظاهر هذا العمل أن نذيع هذا الذى نعلم على الناس، وهذا نفسه هو مهمة التعليم، ولذلك شدد الزمخشرى على ضرورة القيام بهذا معتبرا إياه واجبا دينيا «وكفى به» أى العلم «دليلا على أنه مأخوذ على العلماء أن يبينوا الحق للناس وما علموه وأن لايكتموا منه شيئا لغرض فاسد من تسهيل على الظلمة وتطييب لنفوسهم واستجلاب لمسارهم أو لجر منفعة وحطام دنيا أو لتقية مما لا دليل عليه ولا أمارة

(١) المرجع السابق، ص٢٩

(٢) القاضى عبدالجبار، المغنى، جـ١٢، ص١٢٧

(٣) الزمخشرى: تفسير الكشاف، القاهرة، مطبعة محمد، ١٣٥٤هـ، ط١ ص١٩٨

أو لبخل بالعلم وغيره أن ينسب إليه غيرهم. وعن النبى ﷺ من كتم علما عن أهله ألجم بلجام من نار. وعن طاووس أنه قال لوهب: إني أرى الله سوف يعذبك بهذا الكتم، وقال، والله لو كنت نبيا فكتمت العلم كما تكتمه لرأيت أن الله سيعذبك. وعن محمد بن كعب: لا يحل لأحد من العلماء أن يسكت على علمه ولا يحل لجاهل أن يسكت على جهله حتى يسأل. وعن على رضى الله عنه، ما أخذ الله على أهل الجهل أن يتعلموا حتى أخذ على أهل العلم أن يعلموا »[1].

واشترط المعتزلة فى طلب العلم أن يكون مما يمكن الوصول إليه، ليستطيع طالب العلم الحصول عليه، أى أن يكون قادرا على تحصيله حتى لو أدى إلى بذل المال والسعى فى طلبه، أما إذا استحال على الناس طلبه، أو كان فى طلبه مشقة تضر بهم، ففى هذه الحالة لا يكون طلب العلم واجبا[2].

---

(١) المرجع السابق، جـ١، ص٣٣٥، ٣٣٦

(٢) علاء الدين القزوينى. المعتزلة، فلسفتهم وآراؤهم فى التربية والتعليم، ص٢٤٩

الفصل الرابع

الإتجاه الفلسفى

تؤكد دراسة تاريخ الفلسفة أن جميع الفلسفات، قديمها وحديثها لا يمكن فهمها إلا بإرجاعها إلى نوع الثقافة التى كانت صدى لها.. وجميع الفلاسفة عندما قاموا بوضع فلسفاتهم كانوا متجاوبين ولا شك مع العناصر الثقافية المختلفة فى مجتمعهم، فالتفكير الفلسفى ليس ترفا فكريا. وليس كما يدعى بعض الفلاسفة بحثا عن الحقيقة المطلقة فى انعزال عن الثقافة التى يعيشون فيها، ولكنه دائما أبدا، تعبير عن وجهة نظر فيلسوف أو أكثر تجاه الأحداث الاجتماعية والمؤسسات والقيم والنظم التى تسود عصره والتى تقوم عليها ثقافته. وسواء كانت نتيجة هذا التفكير الفلسفى دفاعا عن الثقافة أو هجوما عليها أو توفيقا بين مصالح متعددة فإنه فى النهاية تعبير بشكل ما عما يسود هذه الثقافة، وصدى لما يعتمل فيها من أنواع الصراع المختلفة[1].

وفى التحليل النهائى نجد أن كل فلسفة من الفلسفات ليست سوى مجموعة من القيم والتحيزات تعكس موقف الفيلسوف الاجتماعى من مشكلات عصره الأساسية، وتعبر عن برنامجه للعمل الاجتماعى إزاء هذه المشكلات، ولذلك نقول :إن الفيلسوف يعكس دائما أبدا معتقدات عصره وأنواع الصراع القائمة فيه وأطماع الناس وآمالهم حتى لو كان يناقش مشكلات تتعلق بالعلم الطبيعى أو يناقش مشكلات عصر تاريخى آخر غير عصره، أو مشكلة من المشكلات الفلسفية الشكلية المألوفة، وهو بطبيعة الحال يعكس هذا كله من زاويته الخاصة وبأسلوبه الخاص فى إطار المعارف العلمية والثقافية القائمة[2].

فإذا عدنا إلى تأمل المعنى المقصود بالتربية وإلى وظيفتها، فسوف نجد أنها تلك العملية التى نرمى بها إلى صياغة الشخصية الإنسانية وتنميتها كى يكون الإنسان ذا كفاءة شخصية وأهلية اجتماعية تمكنه من حسن التعامل مع متغيرات الحياة المختلفة.

---

(١) محمد لبيب النجيحى: مقدمة فى فلسفة التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٧، ص١٣

(٢) صادق سمعان: الفلسفة والتربية، محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢، ص٤٩

والتربية بهذا الاعتبار عمل (تطبيقى) وجهد (تنفيذى) لابد أن يستند إلى (نظرية) أو (إيديولوجية) أو فلسفة، وهذه المصطلحات الثلاثة، وإن كانت لاتترادف، ترادفا يصل بها إلى حد التطابق، إلا أنها في الاستعمال، في المجال التربوى، غالبا ما يكون القصد واحدا. وبمعنى آخر، فإن التربية تصبح فى حاجة إلى (فلسفة) ترسم لها غايات السير وتحدد لها المنهج، بل ترسم لها الخريطة الكلية لما يسعى إلى تحقيقه بالنسبة لشخصية الإنسان باعتباره الوحدة الأساسية فى البناء الاجتماعى.

لكن إذا سلمنا بصحة هذا، فماذا يكون الأمر بالنسبة (للعقيدة الدينية). حيث إنها هى التى شكلت (الموجه) و (الإطار النظرى) و (المنطلق الإيديولوجى) للتربية الإسلامية؟

إن هذا يفرض علينا أن نبين الصلة بين الفلسفة والدين فى الإطار الإسلامى.

لماذا ومتى يبدأ التفلسف عند المسلمين؟

القارئ للكتابات الغربية الاستشراقية يلحظ ولعها الواضح بقسمة العقل البشرى إلى عقلية قادرة على التفلسف وأخرى لاتستطيع ذلك، ولن نغرق القارئ فى مناقشة هذا الأمر، فلقد أسقط الفكر المعاصر تلك المسلمة التى تقوم عليها مثل هذه الآراء، فى أن هناك «طبيعة خاصة» فطرت عليها عقلية الشعوب وأصبح الأمر أمر متغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية من شأنها أن تقدح زناد العقول فتجعلها مصدر إبداع فكرى، وقد يكون من شأنها على العكس من ذلك أن تجعلها أسيرة التخلف والخرافة.

ومن هذا المنطلق يمكن فهم ما ذهب إليه (دى بور) من أن العقل السامى لم تكن له قبل اتصاله بالفلسفة اليونانية ثمرات فى الفلسفة وراء الأحاجى والأمثال الحكيمة، وكان هذا التفكير السامى يقوم على نظرات فى شؤون الطبيعة، متفرقة لارباط بينها، ويقوم بوجه خاص على النظر فى حياة الإنسان، وفى مصيره، وإذا عرض للعقل السامى ما يعجز عن إدراكه، لم يشق عليه أن يرده إلى إرادة الله التى لايعجزها شئ والتى لاندرك مداها ولا أسرارها. ووجد إلى جانب هذه الحكمة سحر السحرة ذائعا فى كل مكان، وهو معرفة تمكن صاحبها من التصرف فى الأشياء. ولكن لم ينظر إلى العالم نظرة علمية أعلى من ذلك إلا كهنة بابل القدماء، وإن كنا لانعرف العوامل التى أدت إلى ذلك معرفة تامة، كما لانعرف مدى علومهم [1]

(١) حسين مروة. النزعات المادية فى الفلسفة العربية الإسلامية، جـ٢، ص٢٩

ومن العسير قبول هذا الرأى على إطلاقه، فالحضارة المصرية القديمة كانت لها إسهاماتها النظرية الفلسفية، لكن حرص الرأى الغربى على أن الذى يستحق وصف النظر الفلسفى هو فقط الذى ينفى ما هو «غيبى»، وكذلك حرصه على التباس هذا النظر بعالم التطبيق والعمل، هو الذى يجعل مؤرخيهم لايلتفتون (أو لا يريدون) إلى قيمة هذه النظرات.

والحق أن الفلسفة الإسلامية لم تحظ بما تستحقه من الاهتمام من قبل الباحثين والدارسين إلا فى أوائل القرن الماضى، فقد عرض لها بعض المستشرقين، ونفر من مؤرخى الفلسفة، ولكنهم لم يتعمقوا فى درسها ولم يقفوا على أصولها، وعولوا خاصة على ماورد منها فى بعض المراجع اللاتينية. وفى النصف الثانى من هذا القرن، بدأت حركة الاستشراق نشاطها، وأخذت تبحث عن المخطوطات العربية، ومع هذا عول رينان (١٨٩٢م) فى كتابه (ابن رشد والرشدية) وهو رسالته الكبرى للحصول على درجة الدكتوراه التى نشرت لأول مرة سنة ١٨٥٢-عول على المصادر اللاتينية أكثر مما عول على النصوص العربية، واقتصر اتجاه هؤلاء الباحثين فى البداية على جماعة المشائين العرب الذين ردد اسماءهم المدرسيون فى القرون الوسطى، ولم يتجهوا نحو الصوفية والمتكلمين إلا فى مرحلة تالية.

وفى العقد الثالث من هذا القرن، بدأت الحياة الجامعية الحديثة تدب فى الوطن العربى، وتوالى تأسيس الجامعات العربية عاما بعد عام، ولايكاد يوجد قطر عربى، إلا وفيه جامعة قديمة أو ناشئة، وكان لابد لهذه الجامعات أن تسهم فى الكشف عن ذخائر الفكر الإسلامى، وأن تتعهده بالدرس والبحث، واضطلعت من ذلك بنصيب ملحوظ فى الخمسين سنة الأخيرة.[1]

وفى معرض حديثنا عن نشأة (الفقه) وكذلك عن نشأة (علم الكلام) بيّنا كيف شكلت العقيدة الإسلامية تربة جيدة لبروز توعية خاصة من النظر الفلسفى الذى تمثل فى هذين العلمين، لكن كان من المستحيل للفكر الفلسفى بعد أن ظل ينمو ويترعرع فى حضانة علم الكلام أن يبقى قيد تلك الحضانة فى ظل تلك التحولات التاريخية الكبرى التى شهدها المجتمع الإسلامى بعد انقضاء ما يقرب من قرنين من الزمان.

---

(١) إبراهيم مدكور: فى الفلسفة الإسلامية، منهج وتطبيق، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٣، جـ٢، ص١٠

لكن الفارق بين علم الكلام وبين الفلسفة التى انفصلت عنه واستقلت بنفسها، ليس هو بالفارق القاطع الذى يقيم بينهما حدودا على شاكلة الحدود بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية مثلا، فإن علم الكلام، لم يكن شيئا آخر غير الفلسفة اتخذت من العقيدة الإسلامية شكلها المعين، لأنه كان الشكل الأكثر ملاءمة للظروف الاجتماعية التى كانت تتفاعل مع هذه العقيدة وتطرح قضايا المجتمع يومئذ على أساسها. وإذا كان القرن الثالث الهجرى قد هيأ للفلسفة أن تستقل عن علم الكلام، فإن كل ما كان يعنيه ذلك هو أنه قد برزت فى هذا القرن ظاهرات جديدة فرضت على الفلسفة أن تقتحم قضايا فكرية لم تكن مطروحة من قبل. غير أن قضايا هذا المجتمع الأساسية بقيت هى نفسها القضايا الأساسية عند بروز الظاهرات الجديدة، مادام الإطار العام لايزال هو نفسه. أما التحولات التى كانت تحدث فى القرن الثالث، فإنما كانت تحدث ضمن هذا الإطار ذاته [1].

وما كان لفلاسفة الإسلام أن يقفوا على ما وقفوا عليه، وما كان لهم أن ينتهوا إلى ما انتهوا إليه إلا بفضل وعى كثير من روادهم الأوائل بالطبيعة التراكمية للحضارة، فلا حضارة تبدأ من نقطة الصفر، وإنما الذكاء الحضارى يقتضى حسن الاستفادة من جهد السابقين، ثم إكمال المسيرة. ألا إنها لقضية هامة ينبغى التركيز عليها حيث يخلط كثيرون بين ضرورة التميز الحضارى وبين أهمية «التلاقح الحضارى» فيخشون الثانى خوفا من التبعية والذوبان، ومن هنا فإننا نستأذن القارئ فى أن نثبت هنا نصا مطولا للكندى، الفيلسوف العربى المسلم الكبير لنطقها بوعيه بهذه الحقيقة الحضارية، يقول:

«ومن أوجب الحق، ألا نذم من كان أحد أسباب منافعنا الصغار الهزلية، فكيف بالذين هم أكبر أسباب منافعنا العظام الحقيقية الجدية ؟ فإنهم، وإن قصروا عن بعض الحق، فقد كانوا أنسابا وشركاء، فيما أفادونا من ثمار فكرهم التى صارت لنا سبلا وآلات مؤدية إلى علم كثير مما قصروا عن نيل حقيقته، ولاسيما إذ هو بيِّن عندنا وعند المبرزين من المتفلسفين قبلنا من غير أهل لساننا. إنه لم ينل الحق - بما يستأهل الحق - أحد من الناس بجهد طلبه، ولا أحاط به جميعهم، بل كل واحد منهم إما لم ينل منه شيئا، وإما نال منه شيئا يسيرا بالإضافة إلا ما يستأهل الحق، فإذا جمع يسير ما نال كل واحد من النائلين الحق منهم، اجتمع من ذلك شئ له قدر جليل.

(١) حسين مروة: النزعات المادية فى الفلسفة العربية الإسلامية، جـ٢، ص٢٩

فينبغى أن نعظم شكرنا للآتين تيسير الحق، فضلا عمن أتى بكثير من الحق، إذ أشركونا فى ثمار فكرهم، وسهلوا لنا المطالب الحقية الخفية بما أفادوا من المقدمات المسهلة لنا سبل الحق، فإنهم لو لم يكونوا، لم يجتمع لنا، مع شدة البحث فى مددنا كلها، هذه الأوائل الحقية التى بها تخرجنا إلى الأواخر من مطلوباتنا الخفية، فإن ذلك إنما اجتمع فى الأعصار السالفة المتقادمة عصرا بعد عصر إلى زماننا هذا، مع شدة البحث ولزوم الدأب وإيثار التعب فى ذلك[1].

وغير ممكن أن يجتمع فى زمن المرء الواحد، وإن اتسعت مدته، واشتد بحثه ولطف نظره، وآثر الدأب، ما اجتمع بمثل ذلك من شدة البحث وإلطاف النظر وإيثار الدأب فى أضعاف ذلك من الزمان الأضعاف الكثيرة.

وينبغى لنا أن لانستحى من استحسان الحق واقتناء الحق من أين أتى، وإن أتى من الأجناس القاصية عنا والأمم المباينة لنا، فإنه لا شئ أولى بطالب الحق من الحق، وليس ينبغى بخس، ولا تصغير بقائله، ولا بالآتى به، ولاأحد بخس بالحق، بل كل يشرفه الحق[2].

فحسن بنا- إذا كنا حراصا على تتميم نوعنا، إذ الحق فى ذلك- أن نلزم فى كتابنا هذا عاداتنا فى جميع موضوعاتنا من إحضار ما قال القدماء فى ذلك قولا تاما، على أقصد سبله وأسهلها سلوكا على أبناء هذه السبيل وتتميم مالم يقولوا فيه قولا تاما، على مجرى عادة اللسان، وسنن الزمان، وبقدر طاقتنا»[3].

وكان أول وأكثر دلائل التكيف الجديد فى الفكر الإسلامى هو الإنتاج المتزايد فى ترجمة الكتب التى تعالج الموضوعات الفلسفية والعلمية إلى العربية، وكانت حصيلة ثمانين عاما من بعد سقوط الأمويين امتلاك العالم الناطق بالعربية نسخا عربية لأكثر كتب أرسطوطاليس وكبار شراح الافلاطونية المحدثة، وبعض آثاره، والقسم الأعظم من أعمال جالينوس، ومؤلفات أخرى فى الطب وشروحها، وكذلك بعض الكتب اليونانية العلمية الأخرى

---

(١) محمد عبدالهادى أبو ريدة (تحقيق): رسائل الكندى الفلسفية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٧٨، ص٣٢

(٢) المرجع السابق، ص٣٣

(٣) المرجع السابق، ص٣٤

وكتب هندية وفارسية عديدة. وقد تمت فترة النشاط فى ترجمة هذه المؤلفات على مرحلتين: الأولى: وتبدأ من تولى العباسيين الحكم حتى بداية عهد المأمون (١٣٢- ١٩٨هـ)، وقد قام بقسم كبير من العمل فى هذه الفترة مترجمون مستقلون عدة، كان كثير منهم من أصحاب الديانات الأخرى ممن كانوا حديثى عهد بالإسلام، ومن المسيحيين واليهود، أما الثانية، فتقع فى عهد المأمون والذين خلفوه مباشرة، وقد تركز على الترجمة فيها بصورة رئيسية فى المدرسة التى تم إنشاؤها حديثا ببغداد، كما بذلت جهود مضنية لجعل المادة اللازمة للأبحاث الفلسفية والعلمية فى متناول الناطق بالضاد [1].

ولعل من أهم الأسباب التى دعت المسلمين العرب إلى قبول الفلسفة الأغريقية، الدقة التى كان عليها المنطق الأرسطى وغيره من العلوم الرياضية وأثر هذه الدقة فى نفوس المسلمين العرب التى لم تألف قبل ترجمتها إلا أسلوب الإقناع، ولم تتعود إلا سعة الخيال ومرونته، ونموذجه فى التصوير، هذه الدقة التى عرفها المسلمون منذ ترجمة المنطق والرياضيات فى عهد المنصور، وازداد وقعها فى نفوسهم منذ هذا التاريخ حتى ترجمة الناحية الإلهية فى عهد المأمون، ارتبطت فى ذهنهم بعصمة الفكر الأغريقى، وحملتهم فوق ذلك على أن يتجاوزوا بهذه العصمة المنطق الأرسطى والرياضيات إلى الحكمة الأغريقية كلها، فلما ترجمت الناحية الإلهية – فى أوائل القرن الثالث الهجرى فى عهد المأمون– لم يتطرق إلى أذهانهم أول الأمر شك فى دقتها، وبالتالى شك فى عصمتها فاقبلوا عليها آمنين خطأها، أو ظانين أنها بعيدة عن الخطأ، وتناولوها على أنها شئ يجب الحرص عليه، والدفاع عنه [2].

ولم يقنع المترجمون بمجرد النقل، بل أضافوا إليه شيئا من التأليف والبحث ووصفوا ما سموه (مداخل) يعرفون فيها المادة التى تعرضوا لها ، ويلخصون أهم قضاياها ، وقد تعددت هذه المداخل وتنوعت ، فانصب بعضها على الطب ، أو الفلك ، أو الفلسفة ، وهى دون نزاع من باكورات الكتابة العلمية والفلسفية فى الإسلام ، واتصل هؤلاء المترجمون بمن

---

(١) د. ل. أوليرى: الفكر العربى ومركزه فى التاريخ، ترجمة إسماعيل البيطار، بيروت، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٧٢، ص٩٢

(٢) محمد البهى: الجانب الإلهى من التفكير الإسلامى، القاهرة، دار الكاتب العربى، ١٩٦٧، ص٢٧٩.

حولهم من مفكرين ، وكان بينهم أخذ ورد وحوار وجدل ، ويعدون بحق من المهاد الأولى للفكر الفلسفى الإسلامى . وأضاف ابن النديم والشهرستانى بعضهم إلى قائمة الفلاسفة . وقضى الكندى (٢٥٢هـ / ٨٦٦م) فيلسوف العرب الأول ، زمنا بينهم، وأسهم معهم فى حركة الترجمة ، وربما عد من المترجمين [1].

ويظهر أن الترجمة فى العصر العباسى كانت تتم فى أماكن مختلفة . غير أن هذه الأماكن لم تكن بوجه عام للترجمة والتعريب فقط ، بل كانت فى كثير من الأحيان تتخذ أماكن للتأليف والمطالعة والانتساخ والتوريق بالإضافة إلى خزن الكتب المترجمة والمصنفة ، والمصورات الجغرافية والفلكية ، والخطوط المختلفة. وهى فى جملتها تدل على النشاط العلمى العجيب الذى قام به المسلمون خلال العصور مما يجعلنا نؤكد- بما لا يدع مجالا للشك - النظر إليها على أنها معاهد تربوية من الدرجة الأولى[2] .

ويمكننا أن نذكر من هذه المعاهد :

١ ـ بيوت الحكمة العامة والخاصة ، وبيوت الحكمة العامة هى خزائن الكتب التى أسسها الخلفاء العباسيون وأمراء الأغالبة والخلفاء الفاطميون وغيرهم من أمراء المسلمين .

.أما بيوت الحكمة الخاصة فهى خزائن الكتب التى أنشأها العلماء والأدباء والأعيان فى دورهم ، وكان يستفيد منها الناس[3] . ومن أشهر الخزائن العامة ، بيت الحكمة البغدادى ـ بيت الحكمة التونسى ـ دار الحكمة بالقاهرة ـ أما خزائن الحكمة الخاصة ، فمنها : خزانة على بن يحيى المنجم ـ خزانة الفتح بن خاقان.

٢ ـ المراصد الفلكية .

٣ ـ المستشفيات .

---

(١) إبراهيم مدكور : فى الفلسفة الإسلامية ، منهج وتطبيق ، ص ٧٨

(٢) سعيد إسماعيل على : معاهد التربية الإسلامية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٦ ، صفحات متفرقة .

(٣) ناجى معروف : أصالة الحضارة العربية ، بيروت ، دار الثقافة ، ١٩٧٥ ، ص ٤٤٠

٤ ـ دور العلم أو دور الكتب .

٥ ـ المدارس والجامعات .

٦ ـ الربط .

٧ ـ المساجد والمشاهد .

التفلسف من المنظور الإسلامى :

فى الفترة الأولى من صدر الإسلام ـ فترة حياة الرسول صلى الله عليه وسلم – كان القرآن ، وكان الرسول فى أحاديثه : يلبيان حاجة الأمة ، اعتقادية كانت ، أو تشريعية ، أو خلقية ، وكانت الأسئلة تترى موجهة إلى الرسول فيجيب عنها الوحى القرآنى تارة ، وتجيب عنها أحاديث الرسول تارة أخرى ، وأسئلة المجتمع إذ ذاك لم تكن تنتهى إلى حد ، وكانوا يسألون الرسول فى كل صغيرة وكبيرة (١) .

فقد سألوه عن الروح ، وسألوه فى القدر ، وسألوه عن الأزل ، وسألوه عن المصير ، وسألوه عن الله ، وعن الإيمان ، والإسلام ، والإحسان ، والساعة .

وسألوا عن الخمر والميسر ، والمأكل والمشرب ، والأهلة ، والمحيض ، وسألوه عن كل ماكان يجول فى أذهانهم ، وكان القرآن سجلا يصور الكثير من الأسئلة ويعطى الإجابة عنها (٢) .

لكن مفكرى المسلمين عندما احتكوا بثقافات وحضارات الأمم الأخرى، وخاصة تلك الحضارات التى حفلت بالإبداع الفلسفى والنظرات الفلسفية ذات الرؤية الكلية ، قبلتها عقولهم ، لكنهم من ناحية أخرى شعروا بأن هذا الذى قبلته عقولهم ربما يتعارض مع

---

(١) إبراهيم مدكور : فى الفلسفة الإسلامية ، منهج وتطبيق ، القاهرة ، دار المعارف، ١٩٨٣ ، جـ ٢ ، ص١٠

(١) عبد الحليم محمود : التفكير الفلسفى فى الإسلام ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٤ ، ص ٦٩

(٢) البقرة / ١٨٩ ، ٢١٥ ، ٢١٧ ، ٢١٩ ، ٢٢٠ + الأعراف / ١٨٧ ، + الأنفال / ١، الإسراء / ٨٥ + الكهف / ٨٣ .. وغيرها

إيمانهم وعقيدتهم الدينية ، مما جعلهم يسعون بكل مايملكون من جهد إلى التوفيق بين الدين والفلسفة ، وأدت بهم عملية التوفيق هذه إلى تناول جديد للمسائل الفلسفية أثمر نتاجا فلسفيا ذا صبغة إسلامية.

والإحساس بالحاجة للتوفيق بين الدين والفلسفة أمر طبيعي يحسه المؤمن المفكر أو الفيلسوف ، ومحاولة هذا التوفيق تعتبر إلى حد كبير واجبا لازم الأداء وذلك ليحقق الانسجام بين معتقده الديني العامر به قلبه ، والذى يعتبره فوق كل شك ، وإن عسر عليه أحيانا أن يدرك بعض ما جاء به مما لايتفق تماما والنظر العقلى الصحيح[1] .

ونستطيع أن نجمل العوامل التى أوجبت على فلاسفة المسلمين أن يسيروا على هذا الطريق فيما يلى[2] :

١ ـ بعد شقة الخلاف بين الإسلام وفلسفة أرسطو فى كثير من المسائل.

٢ ـ مهاجمة كثير من رجال الدين لكل بحث عقلى لا يتقيد فى نتائجه بالعقيدة المقررة سابقا ، ويتبع هذا فى أغلب الحالات اضطهاد الشعب والأمراء للمفكرين الأحرار ـ ولو نوعا ما ـ مدفوعين بدوافع لا تتصل بسبب قوى بالدين فى الحقيقة فى كثير من الأحيان.

٣ ـ رغبة الفلاسفة أنفسهم فى أن يكونوا بمنجاة من هذا كله ليستطيعوا العمل فى هدوء ، ولئلا يخافهم الناس حين يرون أو يظنون أنهم على غير وفاق مع الدين .

ولاشك أن التوفيق بين الآراء الأغريقية من جهة وبين الإسلام من جهة أخرى ، إن كان يعتبر مظهرا للتعبير عن قبول فلاسفة المسلمين لها ، فهو فى الواقع أهم مظهر لهذا القبول، إذ محاولة دفعهم التعارض بين الجانبين ينبىء عن تمسكهم بالإسلام ، وعن وضعهم لها فى صفه ومنزلته، ولو أنهم لم يحرصوا عليها شدة الحرص، لضحوا بالرأى الذى يتعارض فيها

---

(١) محمد يوسف موسى : بين الدين والفلسفة فى رأى ابن رشد وفلاسفة العصر الوسيط ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٥٩ ، ص ٤٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٦

مع مبدأ من مبادىء الإسلام، ولم يلجأوا إلى الحد من هوة المعارضة، أو إلى محاولة إزالتها[1].

وقد اتخذ توفيق فلاسفة المسلمين بين الدين والفلسفة نمطين .[2]

النمط الأول . ويذهب إلى شرح الحقائق الدينية المحملة بالآراء الفلسفية التى من شأنها أن تكون مفصلة، فالفارابى فى كتابه (فصوص الحكم) وابن سينا فى (رسائله فى الحكمة والطبيعات) وإخوان الصفا فى (رسائلهم) وفقوا بين الدين والفلسفة سالكين هذا النمط فى توفيقهم، إذ شرحوا الحقائق الدينية بالآراء الأغريقية .

النمط الثانى : وهو نمط التأويل، وهو أدق وأعمق من سابقه، والمراد به تأويل الحقائق الدينية بما يتفق مع الآراء الفلسفية، أو إخضاع تلك الحقائق لهذه الآراء، وهذا النوع إن وجد عند الفارابى فوجوده واضح عند ابن سينا، ولكنه لايكاد يوجد عند إخوان الصفاء [3]

وقد أكد ابن رشد أن الشريعة توجب النظر الفلسفى، كما توجب استعمال البرهان المنطقى، وقد ساق لذلك أدلة من القرآن، ففيه آيات متعددة تحث على النظر فى موجودات هذا الكون، لكى ينفذ المؤمن هذا التوجيه الربانى، وجب أن يحسن استعمال (الأداة) التى تعينه على حسن النظر والتأمل والاعتبار « فإنه كما أن الفقيه يستنبط من الأمر بالتفقه فى الأحكام، وجوب معرفة (المقاييس) الفقهية على أنواعها، وما منها قياس وما منها ليس بقياس، كذلك يجب على العارف أن يستنبط من الأمر بالنظر فى الموجودات وجوب معرفة القياس العقلى، وأنواعه » [4]

وإذا كان الشرع يوجب النظر الفلسفى، فمن الواجب أن نلتمس تأويل مالا يتفق معه من النصوص، على أن يتفق هذا التأويل وقواعد اللغة العربية، وذلك لأن من المقطوع به – كما يقول فيلسوفنا – أن كل ما أدى إليه البرهان وخالفه ظاهر الشرع، إن هذا الظاهر

---

(١) محمد البهى الجانب الإلهى من التفكير الإسلامى ، ص ٢٨٨

(٢) الموجع السابق ، ص ٢٩١

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٠٤

(٤) ابن رشد فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال ، تحقيق محمد عمارة ، القاهرة دار المعارف ، ١٩٧٢ ، ص ٢٤

يقبل التأويل حتى لايصطدم الشرع والعقل، كما أنه من الجائز أن يؤدى البرهان إلى نتائج تتفق وظاهر النصوص التى أجمع المسلمون على تأويلها، أو تتفق والمعانى الخفية الباطنة التى أجمعوا على أخذها حسب ظواهرها، وبعبارة أخرى يجوز أن يؤدى البرهان إلى مخالفة الإجماع فى الأمور النظرية، مادام الإجماع لايمكن أن يتحقق بيقين من العلماء جميعا فى عصر من العصور[1] .

والسبب كما يذكر ابن رشد فى وجود نصوص من القرآن والحديث تتطلب التأويل لمعرفة المعانى الخفية المراد منها، ووجود نصوص أخرى يراد منها ماتدل عليه من المعانى الظاهرة، هو أن الناس مختلفون فى القدرات العقلية ممايترتب عليه تفاوتهم فى درجة ومستوى الفهم . وهذا التفاوت يحتم على القائم بالتعليم أن ينوع من طرق تعليمه، فللجهور وأشباههم من الجدليين الذين لايطيقون الوصول إلى التأويل الصحيح- الإيمان بظواهر النصوص الشرعية وما ضرب لهم من رموز وأمثال، وللعلماء أهل البرهان - الإيمان بالمعانى الخفية التى ضربت الأمثال والرموز لتقريبها للعقول، وذلك بتأويل النصوص[2] .

وفى الصفحات الأولى من رسالته إلى المعتصم بالله فى الفلسفة الأولى، نطالع تمهيدا يحاول فيه الكندى إبعاد الاتهام عن الفلسفة والمشتغلين بها، أو بيان وجه الحاجة إليها، لكى ينتهى من ذلك إلى بيان اتفاق الشريعة والحكمة . والمقارن بين أقوال الكندى فى هذا المجال، وأقوال ابن رشد فى تبرير الاشتغال بدراسة كتب الفلاسفة اليونانيين، يلاحظ تقاربا بينهما فى بيان مبررات النظر فى كتب القدماء، وإن كان ابن رشد أكثر دقة وصراحة من الكندى[3]

والحق أن مبالغة استخدام التأويل من أجل التوفيق، قد أدى بالفلسفة الإسلامية إلى مأزق رهيب انتهى إلى استعداء السلطة والعامة عليهم، السلطة بحكم الصراع الذى بدأ أيام المأمون حين انحاز إلى المعتزلة واضطهد الفقهاء، حيث استطاع هؤلاء بعد ذلك أن يحتكروا

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٤ ـ ٣٥

(٢) محمد يوسف موسى بين الدين والفلسفة ، ص ٩٣

(٣) محمد عاطف العراقى ، مذاهب فلاسفة المشرق ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٥ ، ص ٣١

القرب من السلطة فيشنوا هجمات انتقامية على الفلاسفة، والعامة بحكم قرب المسائل الفقهية من اهتماماتهم مما يجعلهم أقرب إلى سماع الفقهاء وخاصة أن المسائل الفلسفية كانت بعيدة عن اهتمامات هؤلاء، هذا فضلا عن حرص الفلاسفة أنفسهم على القول بأن المسائل الفلسفية ليست مما يمكن أن يعلمه الجمهور لأن مستوى إدراكهم ووعيهم أدنى من أن يمكنهم من ذلك، فهي فلسفة (خاصة) إذن، وأسلوبها يقوم على «التعالى» على عامة الناس.

ويتبين لنا عمق المأزق من النظرة إلى النصوص الدينية على أنها رموز وإشارات تؤدى فى النهاية إلى إلغاء الدين لا للتوفيق بينه وبين غيره، لأن معنى ذلك أن الظاهر من النص غير مراد، وأن ما يدركه العامة منها لايمثل الحقيقة فى شىء . وإذن فكل مايستفيده أصحاب العقول العادية من أمثالنا من هذه النصوص هو مجموعة أكاذيب بارعة جاءت لغاية نبيلة. ولاشك أن النبى باعتباره ـ فى نظر ابن سينا ـ أعلى مرتبة من الفيلسوف، فى إدراك الحقائق المجردة يعلم الحق، وإنما يصوغ هذا الأسلوب عامدا للمصلحة، وتكون النتيجة ـ بناء على هذا القول ـ أن بعض القرآن، وكذلك الحديث فى ظاهره لايمثل الحقيقة فى شىء، وإذا ثبت هذا لبعضه فأى ثقة فى النفس تبقى لبقيته ؟[1].

ومن هنا تحيَّن الفقهاء الفرصة للطعن فى الفلسفة واستعداء السلطة عليها، فاضطهد فى القرون الأخيرة كل من يتصل بها عن قرب أو بعد، بل وفتشت بيوت للبحث عن كتب الفلسفة، فإذا وجدت حرقت كما حصل لعبد السلام بن عبد الوهاب الملقب بركن الدين، بل كانت المسألة تصل أحيانا إلى حد استباحة دماء المشتغلين بها حتى وإن كانوا من العلماء الذين يؤدون للدين أجل الخدمات . ولم يقف الأمر عند حد الاضطهاد، بل لجأ الفقهاء، وعلى الأخص المتأخرون منهم كابن الصلاح وابن تيمية وتاج الدين السبكى والسيوطى إلى إصدار الفتاوى بتحريم الاشتغال بالفلسفة، حتى إنه قد بلغ الأمر ببعضهم كابن الصلاح وابن تيمية إلى تحريم الاشتغال بالمنطق أيضا [2].

ولقد خسر الفكر الإسلامى، وخسرت الحضارة الإسلامية نتيجة هذا الشىء الكثير، بل وخسر الفقه الإسلامى نفسه حيث دخل فى قبو الجمود .

---

(١) حمودة غرابة : ابن سينا بين الدين والفلسفة ، القاهرة ، مجمع البحوث الإسلامية ، ١٩٧٢ ، ص ١٩٦

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٠٨

القيمة الفكرية والتربوية .

أصبح فى حكم المسلم به، حتى بالنسبة لعدد غير قليل من المستشرقين المعاصرين أن للفلسفة الإسلامية كيانا خاصا يميزها عن مذهب أرسطو ومذاهب مفسريه، وفيها عناصر مستمدة من مذاهب يونانية غير مذهب أرسطو، وفيها عناصر ليست يونانية من الآراء الهندية والفارسية ... إلخ، ثم إن فيها ثمرات من عبقرية أهلها، ظهرت فى تأليف نسق فلسفى قائم على أساس من مذهب أرسطو، مع تلافى ما فى هذا المذهب من النقص باختيار آراء من مذاهب أخرى، وبالتخريج والابتكار، وظهرت أيضاً فى أبحاثهم فى الصلة بين الدين والفلسفة، وقد كتب أحد الباحثين الغربيين يقول : « على أنه من الخطأ أن يظن أن الفلسفة العربية هى نسخة منقولة عن مذاهب المشائية » ثم يقول : « وبهذه المثابة انتهى العرب إلى نسق فلسفى فريد فى بابه، يوفق بين مقالات متخالفة »[1]

وإذا كانت الفلسفة الإسلامية قد اتسمت بطابع دينى، إلا أنها لم تهمل المشكلات الفلسفية الكبرى، فعرضت لنظرية الوجود عرضا موسعا، وأدلت برأيها فى الزمان والمكان والمادة والحياة، وبحثت نظرية المعرفة بحثا مستفيضا، ففرقت بين النفس والعقل، والفطرى والمكتسب، والصواب والخطأ، والظن واليقين . وفصلت القول فى نظرية الفضيلة والسعادة، فقسمت الفضائل ونوعتها، وانتهت إلى فضيلة الفضائل التى هى تأمل دائم ونظر مستمر[2].

واستوعبت أيضا أقسام الفلسفة المألوفة من حكمة نظرية وعملية، أو بعبارة أخرى من طبيعة ورياضة وميتافيزيقا، وأخلاق وتدبير منزلى وسياسة، فنظرتها إلى الفلسفة أعم وأشمل من نظرتنا إليها اليوم، وهى شبيهة بنظرة اليونان وخاصة أرسطو فى تقسيمه المعروف للعلوم الفلسفية، وكثيرا ما اختلطت الفلسفة لديهم بالطب وعلوم الحياة والكيمياء والنبات والفلك والموسيقى، وما كانت البحوث العلمية المتنوعة إلا شعبا وتفريعات لأقسام الفلسفة الرئيسية .

وقد اختلف نهج الفلاسفة المسلمين عن نهج علماء الكلام، فالمتكلمون اعتقدوا قواعد الإيمان، وأقروا بصحتها وآمنوا بها ثم اتخذوا أدلتهم العقلية للبرهنة عليها، أما الفلاسفة

---

(١) مصطفى عبد الرازق . تمهيد لتاريخ الفلسفة فى الإسلام ، ص ٢٥

(٢) إبراهيم مدكور فى الفلسفة الإسلامية ، جـ ١ ص ٢٠

فهم يبحثون المسائل بحثا مجردا ويفرضون أن عقولهم خالية من مؤثرات ومن اعتقادات، ثم يبدأون النظر منتظرين ما يودى إليه البرهان وسائرين خطوة خطوة حتى يصلوا إلى النتيجة كائنة ما كانت فيعتقدوها [1] .

ثم إن المتكلمين وقفوا أكثر ما وقفوا للدفاع عن عقيدتهم، ودحض حجج خصومهم، سواء كان هؤلاء الخصوم إسلاميين أم غير إسلاميين، فأكثروا من حكاية الأقوال والرد عليها، والفلاسفة-وخاصة الأولين منهم- أكثر ما وقفوا عند تقرير الحقائق، أو على الأقل ما اعتقدوه حقائق وبرهنوا عليها من غير دخول كثير فى حكاية الأقوال المخالفة والرد عليها[2].

وكانت الفلسفة الإسلامية وثيقة الصلة بالعلم تغذيه ويغذيها وتأخذ عنه ويأخذ عنها، ففى الدراسات الفلسفية علم وقضايا علمية كثيرة، وفى البحوث العلمية مبادىء ونظريات فلسفية . والواقع أن فلاسفة الإسلام كانوا يعتبرون العلوم العقلية جزءاً من الفلسفة، وقد عالجوا مسائل فى الطبيعة كما عالجوا مسائل فى الميتافيزيقا، ومن أوضح الأمثلة على ذلك كتاب (الشفاء)، أكبر موسوعة فلسفية عربية، فإنه يشتمل على أربعة أقسام : ينصب أولها على المنطق والثانى على الطبيعيات، والثالث على الرياضيات، والرابع على الإلهيات وفى قسم الطبيعيات يدرس ابن سينا علم النفس، والحيوان، والنبات، والجيولوجيا، وفى قسم الرياضيات يدرس الهندسة والحساب والفلك والموسيقى[3] .

وفلاسفة الإسلام علماء، ومن بينهم علماء مبرزون، فالكندى عالم قبل أن يكون فيلسوفا، عنى بالدراسات الرياضية والطبيعية ورأى ـ كما رأى أفلاطون من قبل ـ أن الإنسان لا يكون فيلسوفا قبل أن يدرس الرياضة، واجتهد فى تطبيق الرياضيات فى الفلك والطبيعة والطب، بل فى الميتافيزيقا، حيث حاول أن يبرهن على وجود الله برهنة رياضية وعوّل على التجربة، واستخدمها فى بعض دراساته الكيميائية، وكان فى مقدمة الإسلاميين الذين أبطلوا دعوى صنع الذهب والفضة من غير معدنيهما . وللفارابى بحوث فى الهندسة

---

(١) أحمد أمين : ضحى الإسلام ، جـ ٣ ، ص ١٨

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩

(٣) إبراهيم مدكور فى الفلسفة الإسلامية ، جـ ٢ ، ص ١٦٠

وعلم الحيل (الميكانيكى)، وهو دون نزاع أكبر موسيقيى الإسلام، وابن سينا حجة فى الطب بقدر ما هو حجة فى الفلسفة[1] .

واستطاعت الفلسفة الإسلامية وخاصة على يد ابن رشد أن ترفع لواء العقل خفاقاً على صرح الحضارة الإسلامية، ويتبين لنا هذا من خلال تلك المحاور الرئيسية لفلسفة هذا الفيلسوف، تتمثل أولا فى رفع طريق البرهان على غيره من الطرق الأخرى، كالطريق الجدلى والطريق الخطابى الإقناعى، وتتمثل ثانياً، فى نقد طريق التصوف لأن طريقته فردية ذاتية وجدانية، بينما طريق العقل شامل مشترك لأنه أعدل الأشياء قسمة بين الناس. وتتمثل ثالثاً فى فتح الطريق أمام الفلسفة والتفلسف، مما دفعه إلى نقد الغزالى الذى هاجم الفلسفة والفلاسفة والتفلسف . وتتمثل رابعاً فى نقد الطريق الجدلى الكلامى، لأن أصحابه لم يتجاوزوا دائرة الجدل إلى دائرة البرهان [2].

وقد أحدثت الفلسفة الإسلامية ثورة فكرية، ظهرت آثارها فى صور ثقافية مختلفة، وذلك أن ظهور الفلسفة فى مجتمع ذى دين، إعداد لموقف صراع ثقافى، والنزاع بين الدين والفلسفة قد ينتهى عند بعض الناس بالشك، وقد يحمل الآخرين على الاستمساك بالعقائد وتجويدها، وربما دفع قوما إلى مهاجمة الفلسفة وقتالها فى معقلها، ومحاولة اجتثاثها من أصولها، وفى كل من الحالتين الأخيرتين تضعف قوة الفلسفة كمنافس للدين، أو تزول هيبتها ويتفرق أنصارها، وتتوارى من الموقف ولو إلى حين، وقد ينحل الصراع على نحو آخر فيؤسسه قوم بالعقل، ويستمسكون بالتفكير، ويندفعون فى شعاب البحث العلمى والفلسفى دون خوف ولا وجل، وإذ ذاك ينتقل الناس أو طائفة منهم من حال إلى حال، فبدلا من الاستسلام التام للدين، واطراح التفكير إلا فى حدود ضيقة، ينقلب الحال، فيصير التفكير أسلوب المعرفة العام، وإذ ذاك يعلو نجم الفلسفة ويستتب لها الأمر[3].

ولكن هذه النهضة الفكرية لم تنحرف بالأمة عن حياتها الدينية، فكانت جمهرة الشعب تخضع فى حياتها لثقافة مطابقة لدينها فكان علم التوحيد يقدم لها العقائد الدينية وهو علم

(١) المرجع السابق ، ص ١٦١

(٢) عاطف العراقى · المنهج النقدى فى فلسفة ابن رشد ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٤ ، ص ١٦

(٣) إبراهيم عبد المجيد اللبان : الفلسفة والمجتمع الإسلامى ، القاهرة مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٠ .

قد يكون فلسفيا فى صورته ولكنه إسلامى بحت فى مادته، وكان الفقه الإسلامى يقدم للفرد أصول الحياة الدينية والعملية، ويقدم للمجتمع القانون الذى يفصل بين الناس فى منازعاتهم وخصوماتهم على اختلاف أنواعها، وإلى جانب ذلك كله قام النسق القيمى الأخلاقى فى صورته الجديدة ليقدم للشرائح المتعلمة صورة أخلاقية واضحة للسلوك الإسلامى الصحيح . كان المجتمع إذاً- على الرغم من ظهور الفلسفة والثقافية اليونانية - ذا طابع إسلامى سليم، وكانت التربية العامة إسلامية فى صيغتها أيضاً، فقد كانت تتكون من علوم اللغة العربية وعلم التوحيد والفقه والعلوم الرياضية [1].

ومع كل هذا، ومرة أخرى، لا نستطيع إنكار ضعف تأثير الفلسفة على حياة المسلم العادى لما اتسمت به من (أرستقراطية)، ولجملة عوامل أخرى قللت من القيمة التربوية للفلسفة الإسلامية، منها على سبيل المثال، أن الذين نقلوا أصول هذا الفكر الفلسفى إلى العالم الإسلامى فى البداية هم فى الغالب من العناصر غير الإسلامية . وإذا كان المجتمع الإسلامى قد اتسم بقدر كبير من التسامح الفكرى والعقائدى، إلا أن هذه العناصر لم تكن بحكم فكرها تملك الحس الإسلامى الذى يلتزم الروح السائدة فيما ينقل وفيما يشرح[2] .

كذلك فإن الفلاسفة قد اشتغلوا بالبحث فى المسائل الميتافيزيقية أكثر من الاشتغال بالعلم العملى أو التطبيقى[3] .

وكان لهجوم الفقهاء الشديد الذى سبق أن أشرنا إليه كذلك أثر كبير فى إضعاف قيمة الفلسفة التربوية، وكانت تسمى علم (علوم الأوائل) أو (علوم القدماء) أو (العلوم القديمة) وهو اسم أطلقه القدماء على تلك العلوم التى نفذت إلى البيئة العلمية الإسلامية بتأثير المؤلفات المأخوذة عن الكتب اليونانية تأثيراً مباشراً أو غير مباشر، وهى التى يسمونها كتب الأوائل، فى مقابلة علوم العرب والعلوم المحدثة، وفى مقابلة العلوم الشرعية على وجه التخصيص[4].

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٧٣

(٢) عبد الرحمن النقيب : فلسفة التربية عند ابن سينا ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٤ ، ص ١٥

(٣) المرجع السابق ، ص ١٦

(٤) جولد تسهير . موقف أهل السنة القدماء بإزاء علوم الأوائل ، فى : عبد الرحمن بدوى . التراث اليونانى فى الحضارة الإسلامية ، دراسات لكبار المستشرقين ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ ، ص ١٢٣

وعلى الرغم مما لقيته هذه العلوم من عناية كبيرة منذ القرن الثانى للهجرة فى البيئات الدينية الإسلامية عناية حث عليها الخلفاء العباسيون وشملوها برعايتهم، فقد ظلت دائما طائفة من أهل السنة المتشددين تنظر فى شىء من الشك وعدم الثقة والاطمئنان إلى هؤلاء الذين قيل فى أحدهم

فارقت علم الشافعى ومالك   وشرعت فى الإسلام رأى دقلس

وكلما ازدادت شوكة أهل السنة المتشددين، كان عدم الثقة لدى البيئات الدينية فى شرقى الإسلام بإزاء المشتغلين بعلوم الأوائل أشد وأعنف. ولم يكن هذا النحو من عدم الثقة خاصا بالأبحاث الفلسفية بمعناها الدقيق وحدها[1] ، فإنا نرى الغزالى يشكو من أن رجال الدين ينفرون من علوم كالحساب والمنطق نفوراً طبيعيا، لا لشىء إلا لأنهما من علوم الفلاسفة الملحدين، مع أنها لا تتعرض للمذاهب الدينية أدنى تعرض إن بنفيها أو بإثباتها، فاسم (الفلسفة)، هو وحده الذى ينفرهم من كل ما اتصل بالفلسفة من علوم، مهما كان أمر هذا الاتصال، ومثلهم فى هذا مثل من يخطب فتاة جميلة، فإذا ذكر أن اسمها اسم بعض المستقبحين، نفر الطبع عنها لقبح الاسم، وهو يأخذ عليهم هذا العناد والإصرار على تجنب علوم الأوائل ومعارضتها، ويعده خطأ منهم بالقدر الذى هم به محتاجون فى علومهم الخاصة إلى علمى الهندسة والمنطق[2] .

ثم إن الفلاسفة أنفسهم جميعا قد أصروا على أن تكون الفلسفة من علوم الخاصة، ونهوا العوام ـ كما ذكرنا ـ عن الاشتغال بها، وكتبوا شروطا للمشتغل بها وما يجب أن يدرسه قبل أن يتعلم الفلسفة .. وكانت لغتها صعبة فى الواقع، ربما لطبيعة موضوعاتها، وربما بقصد من الفلاسفة لأسباب خاصة بهم . ومن الطريف أن أفلاطون قديما كتب لأرسطو معاتبا إياه على وضوح كتبه الفلسفية فرد عليه أرسطو بقوله « إننى وإن دونت هذه العلوم والحكم المضنون بها فقد رتبتها ترتيبا لا يخلص إليها إلا أهلها، وعبرت عنها بعبارات لا يحيط بها إلا بنوها »[3] .

ويعلل الفارابى تعمد هذا الإغماض فى كتب الفلاسفة بثلاثة أغراض أحدها

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٢٥

(٢) المرجع السابق ، ص ١٢٦

(٣) فلسفة التربية عند ابن سينا ، ص ١٨

استبراء طبيعة المتعلم هل يصلح للتعليم أم لا ؟، الثانى، لئلا تبذل الفلسفة لجميع الناس، بل لمن يستحقها فقط الثالث ليروض الفكر بالتعب فى الطلب[1]

الإسهام الفلسفى فى الدراسات النفسية

الصلة بين الدراسات النفسية والدراسات التربوية أوضح من أن تحتاج إلى شرح، وأقوى من أن تحتاج إلى تعزيز، فالدراسات النفسية تؤسس وتقعد وتنظم، والدراسات التربوية تستنبط من نتائج هذا وذاك ما تقيم به بناء الإنسان .

وقد كانت الدراسات النفسية قسما عظيما من أقسام الدراسات الفلسفية معظم حقب التاريخ الماضى وقبل القرن التاسع عشر حتى لقد ورثت الدراسات العلمية المعاصرة الاسم فأصبح علم (النفس)، ومع أن النظرة المدققة لما يندرج تحته حاليا لا تؤكد التطابق بين الاثنين .

ولابد من الإعتراف بأن الدراسات النفسية التى قام بها فلاسفة الإسلام قد طبعت بطابع منهج دراستها، ألا وهو التأمل والقياس والاستنباط وما إلى هذا وذاك من أساليب فلسفية شهيرة تخلو من التجريب، ولا نقول هذا « نقداً » فهكذا كان منتهى الطموح العلمى، وإنما نقوله تقريرا لواقع وتحذيرا لأنفسنا من الانسياق وراء عقد المقارنات بين آراء القدماء وآراء المحدثين كما يقع فى هذا الخطأ عدد غير قليل من الباحثين فى التربية الإسلامية .

وقد عنى ابن سينا بعلم النفس عناية لانكاد نجد لها نظيرا لدى واحد من رجال التاريخ القديم والمتوسط، فألم بمسائله المختلفة إلماماً واسعاً، واستقصى مشاكله وتعمق فيها تعمقا كبيرا، وأكثر من التأليف فيه إلى درجة ملحوظة . ولا تخرج بحوث ابن سينا السيكلوجية عن مذهبه الفلسفى فى جملته، فهى مجهود متصل فى الجمع والتركيب والتوفيق والاختيار، وقد كنا نتوقع ــ وهو الطبيب والفيلسوف ــ أن يستخدم طبه استخداما واسعا فى دراسة الظواهر النفسية، وأن يستعين بالملاحظة والتجربة على توضيحها، فينمى معلوماتنا، ويخطو بنا إلى الأمام خطوات فى سبيل البحث العلمى الدقيق، لكنه قنع بترديد ما قاله الأطباء السابقون من ملاحظات فسيولوجية شتى، ومن تقسيم المخ إلى مناطق تقابل قوى النفس المختلفة [2].

---

(١) الفارابى · ماينبغى أن يقدم قبل تعلم الفلسفة ، القاهرة ، المكتبة السلفية ، ١٣٢٨ هـ ، ص ١٤

(٢) إبراهيم مدكور . فى الفلسفة الإسلامية ، جـ ١ ص ١٣٢

ويظهر أنه كان يعتقد أن الفصل فى مشاكل علم النفس ليس من عمل الطبيب، هذا إلى أنه لم يكن يسيرا عليه ـ ووسائله مانعلم ـ أن يلاحظ ويجرب تجربة دقيقة فى دائرة المخ والظواهر النفسية، ففى البيئة الطبية التى يحظر فيها التشريح وتحرم من الأدوات الحديثة، لم يكن فى الإمكان دراسة المخ والجهاز العصبى دراسة تجريبية كاملة [1] .

وإذا كان ابن سينا فى دراسته للنفس قد تناول النبات والحيوان من جهة مادتهما الجسمية وحاول دراستها بمنهج يقوم على أسس علمية نجدها فى بعض جذورها فى المنهج العلمى الحديث، إلا أنه إذا بدأ فى دراسة موضوع النفس بكل مراتبها، فقد بدأ يدخل فى مجالات هى أقرب إلى المتاهات التى يحيط بها الغموض من كل جانب، فلغته كيفية لا كمية، وهو يحدثنا عن قوى للنفس، بل يذهب إلى تحديد مكان لكل قوة: هذه فى نهاية الدماغ ، وتلك فى وسط الدماغ إلخ .

ولهذا كان من الطبيعى ودراساته هذه ، وكذلك من سبقوه وخاصة أرسطو ، يكتنفها الغموض والتحدث عن أشياء باطنة خفية ، نقول كان طبيعياً أن يتخلص علم النفس الحديث من كل ما هو خفى باطن ، ومن كل ما هو مطبوع بطابع كيفى وصفى ، فحل الكم بدل الكيف، وتخلصنا من البحث فى هذا الجوهر غير المحسوس، الذى هو من أشد المعانى غوصاً فى مجال الغموض ، لنركز أساساً على دراسة السلوك الذى يخضع للقياس والمشاهدة[2] .

وعلم النفس عند ابن سينا جزء من علم الطبيعة ، وهو ينقسم إلى قسمين رئيسيين ، قسم يمكن أن نسميه علم النفس الميتافيزيقى ، وهو يشمل البحث فى إثبات وجود النفس وماهيتها ، وهل هى مادية أو غير مادية ، وعلاقتها بالجسم وخلودها ، إلى غير ذلك من الأبحاث التى تخرج الآن عن دائرة البحث فى علم النفس ، والقسم الثانى يمكن أن نسميه علم النفس الطبيعى ، وهو يشمل دراسة القوى النفسية المختلفة ، وهذه إما نباتية تتعلق بالتغذية والنمو والتوليد وتهتم بها الآن علوم أخرى غير علم النفس ، وإما حاسة تشمل الحواس المختلفة الظاهرة والباطنة وإما عاقلة[3]

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٣٣

(٢) محمد عاطف العراقى مذاهب فلاسفة المشرق، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٥ ص ١٧

(٣) محمد عثمان نجاتى الإدراك الحسى عند ابن سينا القاهرة، دار المعارف، ١٩٦١، ص ٢٩

ولن نتابع ابن سينا فى دراساته الميتافيزيقية النفسية وإنما سنلتقط منها ما يمكن أن يعيننا على الوقوف على صورة (الشخصية الإنسانية) فى فلسفته، فهذا الموضوع هو الألصق بالدراسات التربوية.

إنه يسوق الأدلة المتعددة لإثبات وجود النفس، وإذا كانت هذه القضية مما لا ينبغى أن نقف عنده الآن، إلا أن ما يستوقفنا فيها شئ آخر، ذلك أنها تشير إلى رأى ابن سينا فى (وحدة النفس) مما يشكل بذرة هامة لوحدة الشخصية.

فلقد كان أفلاطون يقول بوجود ثلاث نفوس، مستقل بعضها عن بعض، من الوجهة التشريحية، وهى النفس العاقلة، والنفس الغضبية، والنفس الشهوانية . أما ابن سينا فيرى أن تعدد وظائف النفس ليس دليلاً على انقسامها إلى أقسام مختلفة، ذلك لأن حلول النفس فى البدن لا يشوه طبيعتها، بل تظل هذا الرباط الذى يجمع مختلف الوظائف ويحول دون طغيان بعضها على بعض[1].

وقد عرض ابن سينا دليل وحدة النفس بصورة أخرى فى رسالته عن النفس الناطقة، فقال : « إن الانسان يقول : أدركت الشئ الفلانى ببصرى فاشتهيته، أو غضبت منه، وكذا يقول : أخذت بيدى، ومشيت برجلى، وتكلمت بلسانى وسمعت بأذنى، وتفكرت فى كذا وتوهمته وتخيلته، فنحن نعلم بالضرورة أنه ليس شئ من أجزاء هذا البدن مجمعاً لهذه الإدراكات والأفعال، فإنه لا يبصر بالأذن، ولا يسمع بالبصر، ولا يمشى باليد ولا يأخذ بالرجل، ففيه شئ مجمع لجميع الإدراكات والأفاعيل الإلهية، فإذن الإنسان الذى يشير إلى نفسه بـ (أنا) مغاير لجملة أجزاء البدن »[2].

ويقترب ابن سينا من علماء عصرنا إلى حد ما فى برهان آخر يسوقه لإثبات وجود النفس، ونستدل منه نحن على (وحدة الشخصية)، وملخصه أن حاضرنا يحمل فى طياته ماضينا ويعد لمستقبلنا، وحياتنا الروحية هذا الصباح ترتبط بحياتنا أمس، دون أن يحدث النوم أى فراغ أو انقطاع فى سلسلتها، بل ترتبط بحياتنا منذ أعوام مضت، ولئن كانت

(١) محمود قاسم : دراسات فى الفلسفة الإسلامية، القاهرة، دار المعارف ١٩٦٧، ص ٣٩ .

(٢) ابن سينا : رسالة فى معرفة النفس الناطقة وأحوالها، ضمن رسائل أخرى نشرها أحمد فؤاد الأهوانى بعنوان (أحوال النفس)، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٢، ص ١٨٤

هذه الحياة متحركة ومتغيرة، إنما تتحرك فى اتصال وتتغير فى ارتباط، وليس هذا التتابع والتسلسل إلا لأن أحوال النفس فيض معين واحد، ودائرة حول نقطة جذب ثابته(١)، يقول ابن سينا :

«تأمل أيها العاقل فى أنك اليوم فى نفسك هو الذى كان موجودا جميع عمرك، حتى أنك تتذكر كثيراً مما جرى من أحوالك، فأنت إذن ثابت مستمر لاشك فى ذلك، وبدنك وأجزاؤه ليس ثابتاً مستمراً، بل هو أبداً فى التحلل والانتقاص، ولهذا يحتاج الإنسان إلى الغذاء بدل ما تحلل من بدنه، فإن البدن حار رطب، والحار إذا أثر فى الرطب تحلل جوهره حتى فنى بكليته، كما لو يوقد عليه النار دائماً فإنه ينحل إلى أن لا يبقى منه شئ، ولهذا لو حبس عن الإنسان الغذاء مدة قليلة نزل وانتقص قريب من ربع بدنه، فتعلم نفسك أن فى مدة عشرين سنة لم يبق شئ من أجزاء بدنك، وأنت تعلم بقاء ذاتك فى هذه المدة »(٢) .

أما (الكندى)، فالذى يستخلص من الرسالة الصغيرة التى كتبها بعنوان (القول فى النفس المختصر من كتاب أرسطو وأفلاطون وسائر الفلاسفة) أنه يميل إلى مذهب أفلاطون وأفلوطين، ولا يأخذ عن أرسطو شيئاً فى هذا الصدد لاختلاف وجهتى نظر أفلاطون وأرسطو اختلافاً جوهرياً(٣) . فالنفس عند أفلاطون مفارقة، خالدة وهى مصدر المعرفة، وتنقسم قسمة ثلاثية : شهوانية، وغضبية، وعاقلة، وأضاف أفلوطين أنها تصدر عن العقل الأول الذى يصدر بدوره عن الواحد، كما يصدر الضوء عن الشمس، وقد جمع الكندى بين المذهبين، وقد بين أن هذه النفس منفردة عن الجسم مباينة له، فهى تغاير النفس الغضبية من جهة، والشهوانية من جهة أخرى، ذلك أن القوة الغضبية قد تتحرك على الإنسان فى بعض الأوقات ـ فتحمله على ارتكاب الأمر العظيم، فتتصدى لها هذه النفس وتمنع الغضب أن يفعل فعله، كما يضبط الفارس الفرس إذا همّ أن يجمح به فأما القوة الشهوانية فقد تتوق فى بعض الأوقات إلى بعض الشهوات، فتفكر النفس العقلية فى ذلك أنه خطأ فتمنعها عن ذلك(٤).

---

(١) إبراهيم مدكور : فى الفلسفة الإسلامية، جـ ١، ص ١٤٠ .

(٢) ابن سينا، رسالة فى معرفة النفس الناطقة، ص ١٨٣ ـ ١٨٤ .

(٣) أحمد فؤاد الأهوانى : الكندى فيلسوف العرب، القاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومى، سلسلة أعلام العرب (٢٦) فبراير ١٩٦٤، ص ٢٣٨ .

(٤) المرجع السابق، ص ٢٤٠

والسبب الذى جعل فيلسوف العرب يؤثر هذا المذهب فى النفس على مذهب أرسطو، إنما هو قرب هذه النظرية من التعاليم القرآنية الواردة فى القرآن الكريم، فالله تعالى يقول : « ونفس وما سواها* فألهمها فجورها وتقواها * قد أفلح من زكاها * وقد خاب من دساها» ويقول سبحانه أيضاً « فأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى ... » فالسيرة الصالحة التى يتطلبها الإسلام أن يضبط المرء نفسه وأن ينهاها عن الهوى لينعم فى الدارين»[1] .

والإنسان بفطرته (اجتماعى) بحاجة حيوية إلى المعيشة فى جماعة، كما أكد الفارابى، حيث يقول : « وكل واحد من الناس مفطور على أنه محتاج فى قوامه، وفى أن يبلغ أفضل كمالاته إلى أشياء كثيرة لا يمكنه أن يقوم بها كلها هو وحده، بل يحتاج إلى قوم له يقوم كل واحد منهم بشئ مما يحتاج إليه، وكل واحد من كل واحد بهذه الحال»[2] .

فالفارابى يقرر هنا أن الإنسان مدنى بطبعه، وأنه بفطرته محتاج من الناحيتين المادية والمعنوية إلى أشياء كثيرة، ليس فى وسعه أن يستقل بأدائها، وينفرد بالقيام بها، بل هو يحتاج إلى عمل كل فرد فى مجتمعه . ولعله يشير إلى الناحية المادية بقوله : « فى قوامه»، وهى التى تتصل « بالقوة الغاذية »، ويشير إلى الناحية المعنوية بقوله : « أفضل كمالاته»، وهى السعادة، وهذا التعبير الأخير تعبير فلسفى مأخوذ من مذهب أفلاطون وأرسطو، إذ أن الكمال المطلق عندهما هو السعادة، والسعادة أن يعبِّد للإنسان طريق القيام بالأمور التى تصدر عن فكر وروية، وإنما كانت السعادة أفضل الكمالات لأنها تتصل بأفضل القوى الإنسانية، وهى القوة العاقلة، فالفارابى يريد أن يقر – أن السعادة نفسها لا ينالها الإنسان إلا بالتعاون، وخاصة التعاون الفكرى، يعنى قوله « وكل واحد من كل واحد بهذه الحال » أن موقف كل فرد من كل فرد آخر تتوافر فيه الحال التى ذكرها، أى أن الناس قاطبة فى حاجتهم إلى التعاون سواء[3] .

ولقد مجد إخوان الصفا النفس تمجيداً كبيراً، فهى لديهم خير كلها، والجسد شر

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٤١ .

(٢) على عبد الواحد وافى : المدينة الفاضلة للفارابى، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٣، ص ٣٣ .

(٣) المرجع السابق، ص ٣٤ .

كله، ولذا وصفوا النفس بأنها غريبة فى هذا العالم الممتلئ كوناً وفساداً، فهى مثل حكيم ابتلى بعشق امرأة فاجرة جاهلة، تطاليه بالمأكولات والملذات دائماً، وهو قد صرف همه إلى إصلاحها.

وللنفس صفات شريفة، منها أن جوهرها جوهر سماوى وعالمها عالم روحى . فهم بهذا غير ماديين فى مسألة النفس، لاعترافهم بروحانيتها . وهم بهذا يتفقون مع سقراط وأفلاطون[1].

وقوى النفس منبثة فى أجزاء الجسد، ففى الكبد تسكن قوى النفس النباتية ونوازعها، وفى القلب قوى النفس الحيوانية وحركاتها، وفى الدماغ قوى النفس الناطقة ومعارفها وفضائلها .

وكل هذه القوى فروع لنفس واحدة، وإنما تقع عليها هذه الأسماء بحسب ما يظهر فيها من الأفعال، وذلك أنها إذا فعلت فى الجسم الاغتذاء والنمو تسمى النفس النباتية، وإذا هى فعلت فى الجسم الحس والحركة والنقلة تسمى النفس الحيوانية، وإذا هى فعلت الفكر والتمييز تسمى الناطقة[2] .

وكرر الإخوان ما قاله أفلاطون وفلاسفة المسلمين عن القوى الشهوانية والغضبية والناطقة .

لكن الإخوان يتميزون بميزة تربوية هامة، فإذا كانت كتابات الفلاسفة تتميز بالغموض الذى يجعلها غير متاحة للجمهور، فإن هؤلاء كانوا يعمدون كثيراً إلى قص القصص الذى يشخص المعانى الفلسفية المجردة، والمفاهيم المعقدة، فإذا بها سهلة الفهم وإذا بها أقرب إلى أبسط العقول، فهى من هذا الباب تعليمية من الدرجة لأولى، وأقرب مثال لذلك هو الذى ساقوه ليصوروا العلاقة بين النفس والجسد، فالنفس أحياناً تتغافل عن أصلها العلوى، فتتأثر فى رفقتها للجسم، بالمادة تأثراً بعيد المدى، فتقدم على أعمال تسئ

(١) عبد اللطيف محمد العبد : الإنسان فى فكر إخوان الصفا، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦، ص ١٦٥ .

(٢) المرجع السابق، ص ١٦٨

إلى جوهرها، وبالتالي تحول دون تنقيتها وخلوصها إلى سعادتها الحقيقية، ويأتون بمثال في غاية الطرافة لتوضيح ذلك[1] .

أما القصة، فهي قصة (المُقعد والأعمى) وهي تتلخص في أن هذين الشخصين المشوهين عبرا بستاناً فأشفق صاحبه على ما بهما، فأذن لهما في أن يأكلا ما يحمله إليهما من الثمار دون أن يفسدا أشجاره، وأوصى بهما حارس البستان، ومضى لشأنه، فتعهدهما الحارس بعنايته مدة من الزمن . وفي أحد الأيام أفادا من غيابه فركب (المقعد) عنق الأعمى وطاف به البستان فأفسدا فيه كثيراً . وعندما عاد الحارس سألهما عمن فعل هذا فأنكرا أنهما رأيا إنسانا يدخل البستان . وفي الغد فعلا أقبح من فعلهما في الأمس، فخشي الحارس ملامة صاحب البستان، فأوهمهما في اليوم الثالث أنه خارج، واستتر، فقاما إلى ما عولا عليه من الفساد، فعرف حقيقة الأمر ولامهما على فعلهما فاعتذرا إليه، وأظهرا الندم فكتم أمرهما . ولكنهما رجعا إلى الإفساد والتخريب، فأخبر الحارس صاحب البستان، فأمر هذا بإخراجهما إلى برية لا يجدان فيها معتصماً ولا ملجأ حتى يأكلهما الوحش[2] .

وفي هذا المثال يقصدون بالمقعد النفس لأنها لا تبطش إلا بالآلة الجسدية، وبها تتمكن من الطاعة والمعصية، وشبهوا الجسد بالأعمى الذي ينقاد حيث توجهه النفس، وشبهوا البستان بدار الدنيا، والثمار بطيبات الدنيا من الشهوات، وصاحب البستان هو الخالق، والحارس هو العقل الذي يشير إلى الخير وينهى عن الشر[3] .

والذي يجعل من إخوان الصفاء فلاسفة تربية، أو أحد الأسباب القوية الداعية إلى ذلك هو ربطهم العلم بشخصية المتعلم من جوانب متعددة، فلكي تنتفع النفس بوجودها في الدنيا بعد مفارقتها الجسد، وتلتذ بالنعيم في الآخرة فعليها بالعلم، وتعلم العلم وحده لا يكفي بل لابد من الاتصاف بالأخلاق الجميلة، والتحلي بالآراء الصحيحة، وعمل الأعمال الذكية في الدنيا، وبهذا يمكنها الصعود إلى ملكوت

---

(١) محمود قاسم : دراسات في الفلسفة الإسلامية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٧، ص ٣٩ .

(٢) رسائل إخوان الصفا، القاهرة، ١٩٢٨، جـ ٣، ص ١٦٤ ـ ١٦٦ .

(٣) جبور عبد النور، ص ٤٢

السماء والنجاة من أسر الطبيعة، والخروج من عالم الكون والفساد إلى فسحة الأرواح والخلود فيها أبداً »[1].

ونتيجة لاهتمام الإخوان بالنفس ومعرفتها، إذ هى الإنسان على التحقيق، قاموا بتعليم المنضم إليهم طرق البحث عنها، ومعرفة جوهرها[2] .

والسياسة عند إخوان الصفا أنواع يهمنا منها السياسة الخاصية والسياسة الذاتية حيث يكونان معاً السياسة المدنية. والسياسة الخاصية، هى معرفة كل إنسان كيفية منزله أو أمر معيشته، ثم مراعاة أمر خدمه وغلمانه وأولاده وأقاربه وعشيرته مع جيرانه وصحبته مع إخوانه .

أما السياسة الذاتية، فهى معرفة كل إنسان نفسه وأخلاقه وتفقد أفعاله وأقاويله فى حال شهواته وغضبه ورضاه والنظر فى جميع أموره[3] .

ومادام العمر فسحة للنفس حتى تستكمل فضائلها، فإن للسن عندهم أهمية بارزة، ذلك لأن كل مرحلة من مراحل العمر تمكن النفس من اكتساب فضائل مخصوصة، فالدور الأول يمتد من الميلاد إلى السنة الرابعة من العمر، ويظهر أن قيمته قليلة . أما الدور الثانى فينتهى بتمام السنة الخامسة عشرة، وفيه تشتد القوة الناطقة المعبرة عن أسماء المحسوسات . ثم يأتى الدور الثالث الذى ينتهى بتمام الثلاثين من العمر وفيه تظهر القوة العاقلة المميزة لمعانى المحسوسات، ثم يكون الدور الرابع المنتهى بالأربعين من العمر، وفيه ترد القوة الحكيمة المستبصرة لمعانى المعقولات . وفى الدور الخامس، وهو يمتد إلى تمام خمسين سنة، يخضع الإنسان فيه للقوة الملكية المؤيدة . وأخيراً ترد القوة الناموسية الممهدة للمعاد، وتستأنف تدبيراً آخر إلى آخر العمر[4] .

وقد عقد إخوان الصفا فصلاً خاصاً للبحث (فى حاجة الإنسان إلى التعاون) جاء

---

(١) الرسائل، جـ١، ص ٢١ .

(٢) نادية جمال الدين : فلسفة التربية عند إخوان الصفاء، القاهرة، المركز العربى للصحافة، ١٩٨٣، ص ١٦٩

(٣) عمر فروخ إخوان الصفا، بيروت، دار الكتاب العربى، ١٩٨١ . ص ١٣٧ .

(٤) عمر فروخ . المرجع السابق، ص ١٠٢ ـ ١٠٣

فيه أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش بمفرده، لأنه يحتاج فى حياته إلى العديد من الصنائع التى لا يمكن لإنسان واحد أن يتقنها وخصوصاً أن حياته قصيرة، فمن أجل هذا اجتمع فى كل مدينة أو قرية أناس كثيرون لمعاونة بعضهم بعضاً، كما سبق أن ذكر كذلك الفارابى، وانقسم الناس إلى جماعات تعمل كل منها فى صناعة أو تجارة أو مهنة معينة مما يحتاجها الناس فى حياتهم، وقد أرجع الإخوان تخصيص كل جماعة فى عمل ما إلى (الحكمة الإلهية والعناية الربانية)(1) .

وإذا كان الإخوان يرون أن الاجتماع يظل قائماً ما دامت الحاجة التى تدعو إلى الاجتماع باقية، وإن بطلت العلة التى تدعو إلى ذلك انفض الاجتماع، إلا أن الاجتماع بين البشر هو اجتماع طبيعى وضرورى ومستمر - فى رأى الإخوان - لسببين .

١ - أن جميع العلوم والصنائع موجودة بالقوة داخل نفوس وأجسام جميع البشر ولكن لا يتهيأ لأى إنسان بمفرده أن يستنبط بقوته الجزئية وحده جميع هذه العلوم والصنائع .

٢ - أن تفاوت الناس فى درجات عقولهم واستعداداتهم الطبيعية واختلاف خواص نفوسهم التى يتوقف عليها إظهار فعل من الأفعال على حسب أمزجة الجسد جعلت العلوم والصنائع والمناقب موزعة على جميع البشر على حسب استعدادات كل منهم .

وتكشف هذه الفلسفة الاجتماعية عند إخوان الصفاء عما يدينون به للمنهج الموروث عن فلاسفة اليونان (أفلاطون وأرسطو) ممزوجاً بما استمد من تعاليم الدين الإسلامى ونظرته للعلاقة بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة(2) .

المعرفة والتعلم :

المشكلة الأساسية التى تواجه الفلسفة دائماً فى قضية المعرفة يمكن حصرها فى جانبين، أولهما مدى قدرة الإنسان على معرفة العالم، وثانيهما طريقة تحصيل

---

(١) محمد فريد حجاب، الفلسفة السياسية عند إخوان الصفا، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٢، ص ٢٧٣ .

(٢) المرجع السابق، ص ٢٧٤ .

المعرفة والأدوات والمصادر البشرية وغير البشرية التى يعتمدها الإنسان فى هذا السبيل[1]

وإذا كانت هذه القضية تبدو بشكلها هذا مسألة (فلسفية) إلا أنها من جانب آخر تعتبر مسألة أساسية من مسائل فلسفة (التربية) فالتساؤل عن مدى قدرة الإنسان على معرفة العالم هو شبه مطابق للمسألة التربوية الخاصة بقابلية الإنسان للتعلم وبالقدرة على التعلم بصفة عامة، والتساؤل الخاص بطريقة تحصيل المعرفة إنما هو أيضاً يتطابق مع المسألة التربوية الخاصة بطرق التعلم ووسائله وأدواته.

وأدوات التعلم الكائنة لدى الانسان، حسب علم النفس السينوى تتألف من · قوى النفس الإنسانية، والعقل، أما الأولى، فتشكل قمة نظام هرمى متماسك لقوى النفس السارية فى أنواع الكائنات الحية الثلاثة (النبات، والحيوان، والإنسان) وتتميز قوى النفس الإنسانية فى هذا النظام الهرمى، لا بكونها قمته فحسب، بل باحتوائها كذلك على جميع القوى الكائنة فى قاعدته · قوى (النفس) النباتية، و (النفس) الحيوانية، من الغاذية والمنمية والمولدة : إلى الحاسة، فإلى الناطقة. واحتواؤها هذه القوى جميعاً يحصل بطريق التحول العضوى فى جسم الإنسان، أما القوى الخاصة بالنفس الإنسانية (النفس الناطقة) فلا تشاركها فيها أية قوى أخرى : نباتية أو حيوانية، فهى ارتقاء إلى أعلى مراتب (النفس) إطلاقاً؛ لأنها ـ أى النفس الإنسانية ـ « كمال أول لجسم طبيعى آلى من جهة ما يفعل الأفعال الكائنة بالاختيار الفكرى والاستنباط بالرأى، ومن جهة ما يدرك الأمور الكلية »[2].

والوجود ينقسم فى رأى ابن سينا إلى عالم مجرد عن المادة يسمى عالم (العقول) أو (المجردات)، وإلى عالم متصل بالمادة هو العالم المحسوس، ووسيلة إدراك الوجود كله يجب أن تكون كذلك متنوعة، تبعاً لتنوع الوجود نفسه، فالإنسان كمدرك للوجود، أو كمحاولة لمعرفته وتعلمه يتوسل بـ (عقله) لمعرفة عالم العقول أو المجردات، ويتوسل بـ (حسه) للوقوف على عالم المادة، أو العالم المحسوس، وهو إذ يتوسل بإحدى الوسيلتين

(١) حسين مروة النزعات المادية، جـ ٢، ص ٥٦٦

(٢) المرجع السابق، ص ٥٦٨

لمعرفة الوجود، والمجرد عن المادة، والمختلط بها فيه، يفعل ما تمليه عليه الطبيعة الإنسانية، وطبيعة الوجود ذاتها، فالانسجام لا يتم بين الوسيلة وهدفها، أو بعبارة أخرى لا توصل الوسيلة إلى هدفها، إلا إذا كانت من جنسه، والعقل الإنسانى من طبيعة عالم العقول، وحواس الإنسان من جنس عالم المادة، ويتعين إذن كى يقف الإنسان على نوعى الوجود، العقلى والمادى، أن يضطر فى سبيل وقوفه عليهما أن يوجه من طبيعته الخاصة لكل من النوعين ما يناسبه[1].

واختلاف الوجود عنده فى الدرجة والقيمة، تبعه اختلاف وسيلة إدراكه فى المنزلة والتقدير، فالعقل الإنسانى، لأنه وسيلة إدراك العالم المتميز فى الجملة من الوجود، وهو عالم العقول والمجردات، أشرف وأدخل فى القيمة من الحس الذى هو وسيلة معرفة العالم الخسيس فى الجملة من الموجود، وهو عالم المحسوس، والمعرفة العقلية أفضل من المعرفة الحسية، وصاحب المعرفة العقلية من الناس يتميز فى الرتبة عن صاحب الضرب الثانى من المعرفة، وحظه فى اللذة والكمال والسعادة أبلغ منه[2].

فالتعلم أو المعرفة عند ابن سينا تجريد وتذكر وفيض : تجريد النفس للمعقول من المحسوس، وتذكر النفس للمعانى والمثل التى سبق أن رأتها فى عالم المعقولات، أو فيض من المصدر الإلهى . والصفة الرئيسية لهذه المعرفة القائمة على هذه العمليات الثلاث أنها معرفة بالواسطة، أى أنها ليست مباشرة، فالنفس الإنسانية عند ابن سينا حالّة فى البدن، ومخالطة للمحسوس، لكنها لا تستطيع إدراك المحسوس مباشرة لأنها بطبيعتها ليست موجهة لإدراك المحسوس، بل لإدراك المعقول فقط، ولذلك، فإذا أرادت إدراك المعقول لابد لها من أن تجرده من لواحقه الحسية لأن هذه اللواحق الحسية تعوق فعل التعقل، فإدراك النفس لهذا المعقول يتم إذن على درجتين أو على دفعتين وليس إدراكاً مباشراً . والنفس الانسانية كانت تحيا فى العالم القدسى وهبطت إلى هذا العالم الأرضى فكلفها هذا الهبوط كثيراً : نسيت علمها السابق، ولكى تصبح عالمة من جديد، لابد لها من استعادة الصور التى كانت قد مرت بها فى حياتها السابقة، والمعرفة التى تأتى عن طريق الاستعادة أو التذكر ليست هى الأخرى معرفة مباشرة، لأن الاستعادة فيها خطوة سابقة على خطوة

(١) محمد البهى   الجانب الإلهى، ص ٤٩٩

(٢) المرجع السابق، ص ٥٠٢

الإدراك، والنفس الإنسانية من ناحية ثالثة بعد أن هبطت إلى العالم الأرضى لم يعد من حقها ولا أصبح فى قدرتها أن تدرك المعقولات أو الصور القائمة فى العالم القدسى، وإدراكها لهذه المعانى أو الصور يتوقف على ما يفيض به المصدر الإلهى من صور تقشع الحجب التى تكتنفها »[1].

ويعرف ابن سينا الإدراك على العموم، سواء كان حسياً أم عقلياً، بأنه قبول المدرك لصورة المدرك، حيث يقول « إدراك الشئ هو أن تكون حقيقته متمثلة عند المدرك يشاهدها بما به يدرك»[2] والحواس تقبل صور المحسوسات دون مادتها.

وتعريف الإحساس بأنه قبول الحس لصورة المحسوس، أو استحالة الحس إلى مشابهة المحسوس، فكرة أرسطية فى الأصل، وقد ذاع هذا التعريف فيما بعد بين الفلاسفة، فنجده عند الكندى والفارابى وابن سينا[3].

ومعرفة المحسوسات تعتمد على الحواس الخمس المعروفة وهى : اللمس والتذوق والشم والسمع والبصر .

ويلاحظ أن ابن سينا يسلك عادة فى دراساته المختلفة منهجاً عاماً هو الابتداء بدراسة البسيط، ثم التدرج منه إلى دراسة المركب . وهو يطبق هذا المنهج هنا فى دراسته للحواس، فنراه فى كتاب الشفاء يبتدئ بحاسة اللمس أبسط الحواس تركيباً وأقربها إلى الطبيعة، وهى بالنسبة إلى بقية الحواس كالأساس الضرورى الذى لابد منه لوجودها، ثم يتدرج فى دراسة الحواس ناهجاً هذا المنهج، فينتقل إلى ما يتلو اللمس فى البساطة وفى القرب إلى الطبيعة، وهكذا حتى يصل إلى أكثر الحواس تعقيداً فى التركيب وفى الوظيفة، وذلك على الترتيب الذى قدمناها به[4].

وإذا كانت الحواس الخمس هى أدوات الإنسان لتعلم ماهو محسوس، إلا أن هناك

---

(١) يحيى هويدى : محاضرات فى الفلسفة الإسلامية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦، ص ٢٣٢ .

(٢) محمد عثمان نجاتى ؛ الإدارك الحسى عند ابن سينا، ص ٤٥ .

(٣) المرجع السابق، ص ٤٧ .

(٤) المرجع السابق، ص ٧٩ .

أيضاً (الحواس الباطنة) إذ من الضرورى لكى تتم المعرفة، ويحصل الغرض منها وهو اكتساب الكمال، اجتماع المحسوسات المختلفة عند قوة واحدة نستطيع الحكم عليها والتمييز بينها[1] . وهذه القوة هي التى تسمى (الحس المشترك)[2] .

ومن الضرورى أيضاً لكمال الحياة ولكمال المعرفة، إدراك صور المحسوسات فى غياب المحسوسات ذاتها، إذ لا يكفى أن يبصر الحيوان الشئ النافع فيسعى إليه، ولكنه من الضرورى أيضاً أن يتصوره فى غيابه ليسعى إلى الحصول عليه، وإلا فإن الحيوان يمتنع عن الحركة فى غياب المحسوسات، فهناك إذن قوة تحفظ صور المحسوسات بعد غيابها هى الخيال أو المصورة[3].

ووظيفة المصورة مجرد حفظ صور المحسوسات دون أن يكون لها أى فعل فيها ، ولكننا نستعيد هذه الصور فى مناسبات مختلفة، ونجمع بعضها إلى بعض، ونفصل بعضها عن بعض، فتكون صوراً خيالية غير موجودة فى الخارج، كما يحدث فى أحلام النوم وخيالات اليقظة، ففينا إذن قوة أخرى تقوم بهذه المهمة، وتسمى فى الحيوان متخيلة (مخيلة) وفى الإنسان متفكرة (مفكرة)[4].

وليست المعرفة الحسية قاصرة فقط على إدراك المحسوسات وحفظها واستعادتها وانما هناك نوع آخر من المعرفة الحسية يتعلق بإدراك المعانى الجزئية غير المحسوسة الموجودة فى المحسوسات الجزئية، مثل إدراك الشاة العداوة فى الذئب، وإدراك الكبش الصداقة فى النعجة، ومثل هذه المعانى لا تدركها الحواس الظاهرة لأنها غير محسوسة وهى لذلك غير مدركة للحس المشترك ولا يحفظها الخيال . ثم إن إدراك الحيوان الأعجم لهذه المعانى دليل على أن إدراكها ليس من عمل العقل . فلابد إذن من وجود قوة حسية خاصة تدرك هذه المعانى الجزئية غير المحسوسة الموجودة فى المحسوسات، وهى (الوهم أو (الوهمية)[5] .

---

(١) المرجع السابق، ١٢٦ .

(٢) ابن سينا، بحث عن القوى النفسانية، ص ١٦٦ .

(٣) محمد عثمان نجاتى، ص ١٢٧ .

(٤) المرجع السابق، ص ١٢٨ .

(٥) المرجع السابق، ص ١٢٩ .

وكما أن فينا قوة تحفظ المحسوسات، فكذلك فينا قوة أخرى تحفظ المعانى التى يدركها الوهم وتسمى الحافظة و(المتذكرة) وهى غير الخيال[1].

والعقل هو أعلى قوى النفس النظرية، وفى الإنسان عقل عملى، وفعله يظهر التعدد فى الطبيعة الإنسانية ظهوراً اعتبارياً غير مباشر، غير أن وحدة العقل تتجلى مباشرة فى شعورنا بأنفسنا، أو إدراكنا لذاتنا إدراكاً خالصاً.

والعقل لا يترك قوى النفس الدنيا فى مكانها، بل هو يرتقى بها، وذلك بتجريد الإحساس من العوارض المشخصة، وبانتزاع صورة كلية من الصور المتخيلة[2] .

والعقل يكون فى أول الأمر عقلاً بالقوة (أى فى حالة كمون واستعداد)، ثم يصير عقلاً بالفعل (التطبيق والممارسة)، وذلك بما يصل إليه من إحساسات تؤديها إليه الحواس الظاهرة والباطنة، فالعقل يخرج بالاستعمال من القوة إلى الفعل، وهذا يحدث بواسطة الإدراك، ولكنه بهدى وإنارة من فوق، من واهب الصور.

ونظرية الكندى فى المعرفة تتفق مع هذه الاثنينية التى ركناها المحسوس والمعقول، والتى تنزع نزعة خلقية ميتافيزيقية . ويذهب الكندى إلى أن معارفنا إما أن تكون حسية، وإما أن تكون عقلية، أما ما بين قوتى النفس الحسية والعقلية، وهى القوة المتخيلة أو المتصورة، فتسمى عنده قوة متوسطة، فالحواس تدرك الجزئى أو الصورة المادية، على حين أن العقل يدرك الكلى، ويدرك الأنواع والأجناس، أى الصورة العقلية، وكما أن المحسوس فى النفس هو الحس، فكذلك المعقول هو والعقل شئ واحد[3] .

ويظهر هنا لأول مرة نظرية العقل فى الصورة التى ظلت عليها تتبوأ مكاناً عظيماً عند فلاسفة الإسلام الذين جاءوا بعد الكندى، من غير أن ينالها تغيير كبير . وهذه النظرية من المميزات التى تتميز بها الفلسفة الإسلامية فى طول مجرى تاريخها، على أنه إذا كان يتجلى فى نزاع علماء القرون الوسطى المسيحية حول المعانى الكلية عناية عالية أيضاً بالواقع الطبيعى، فإن من أول ما يبدو فى المباحث الفلسفية للمسلمين فى العقل حاجتهم ورغبتهم من جانبهم فى الثقافة العقلية[4].

---

(١) مبحث عن القوى النفسانية، ص ١٦٧ .

(٢) دى بور : تاريخ الفلسفة فى الإسلام، ص ٢٠٣ .

(٣) المرجع السابق، ص ١٤٤ .

(٤) المرجع السابق، ص ١٤٥ .

وإذا كان هناك عند الكندى فرق فى الوجود، وكان يرى نوعاً منه يمتاز عن الآخر فى خصائص هذا الوجود فالامتياز الذى يراه لنوع دون نوع يتجاوز به خصائص الوجود، إلى دائرة (المعرفة)، فالنوع الممتاز من نوعى الوجود فى نظره ـ وهو وجود الله، أو الوجود المطلق، أو وجود الواهب ـ يراه موضوع المعرفة اليقينية، ويرى العقل وحده دون الحواس وسيلة معرفته وإدراكه[1].

وليس معنى ذلك أنه لا يقر الحواس على الإطلاق كوسيلة أخرى للمعرفة ولا يجعل العالم الحسى موضوعاً لمعرفة ما أياً كان نوعها، بل هو بما تقدم يقصر النوع اليقينى فى المعرفة على ما كان (الكامل) فى الوجود موضوعاً له، وعلى ما كان العقل وسيلة لتحصيله دون أن يلغى اعتبار ما عداه[2].

لكن بعض الباحثين يفرق فى المعرفة حسب موضوعها بين معرفة حسية، حين يكون موضوعها العالم المحسوس والعالم (المادى)، ومعرفة عقلية حين يكون موضوعها من الأمور التى لا تدرك بالحس، ولا يمكن الوصول إليها إلا بالطرق الاستدلالية وبالعقل كموضوعات العلم الرياضى والكليات، ومعرفة إلهية حين يكون موضوعها الله والشريعة، وهذه يسميها الكندى (علم الربوبية)[3] .

هذا التقسيم للمعرفة حسب موضوعاتها كان أساساً عنده لتقسيمها أيضاً، حسب مصدرها إلى نوعين : العلم الإلهى والعلم الإنسانى، الأول هو العلم الصادر عن الله، ويصل إلينا بطريق الأنبياء والرسل الذين جاءوا بالإقرار بربوبية الله وحده، وهذا العلم يوصلنا إلى حقائق تعجز (طاقة) الإنسان عن الوصول إليها بذاتها. والثانى، هو العلم الذى يستطيع الإنسان الوصول إليه بنفسه (قدر طاقته)، وهو يشمل علم المحسوسات وعلم الأمور العقلية.

ولما كان الفلاسفة الذين تقدموا ابن رشد قد أجمعوا على أن الأداة الضرورية لمعرفة أسرار الكون وكشف خفايا الوجود، فضلاً عن الحكم عليها، هى المنطق أو القانون العقلى الذى تعصم مراعاته الذهن عن الخطأ فى الفكر، فقد كان من الطبيعى أن يتابع هذا المنهج فيقرر أن معرفة مبدع الكون عن طريق التقليد من خصائص العامة، وأنها لا قيمة لها لدى صفوة المتعلمين المؤهلة لكشف أسرار الكون. ولاشك أن هذا يقتضى تعلمه

(١) محمد البهى ، الجانب الالهى ، ص ٣٦٦.

(٢) المرجع السابق ، ص ٣٦٧.

(٣) حسين مروة ، النزعات المادية ، جـ ٢ ، ص ٥٥.

عن طريق النظر المحض، وأن هذا النظر لا يتيسر إلا لمن درس أداته الضرورية وهى المنطق دراسة عميقة تؤهله لاستخدامه على خير وجه حتى تكون النتائج المستنبطة من أقيسته يقينية لا يتطرق إليها الارتياب. وليس هذا فحسب، بل إنه أراد أن يخلع على النظر الفلسفى أحد نعوت القداسة، فجنح إلى محاولة إثبات أن الشرع قد أوجبه، واستدل على دعواه هذه بذكر آيات من القرآن تحث الانسان العاقل على التأمل فى ملكوت السموات والأرض ليستنبط وجود مبدعه من النظر سموا بعقله عن الإيمان التقليدى الذى هو من شأن الجماهير[1].

المسألة إذن ليست اندفاعاً إلى التعلم وإلى المعرفة، وإنما الأهم والأخطر من ذلك هو (المنهج)، فهو الأداة التى إذا صلحت، صلح ما يمكن معرفته وتعلمه، وإذا أصابها الخلل والانحراف أسائا إلى عملية التعلم كلها.

ويتفق ابن رشد إلى حد كبير مع الفلاسفة الماديين فى القضية الخاصة بالعلاقة بين الفكر والواقع، فهو يرى أن المعرفة الإنسانية والعلم الإنسانى نابع وصادر من الواقع الموضوعى، من الوجود، وأن التغيرات والتطورات التى تصيب هذا الواقع تعكس بدورها تغيرات فى هذا العلم وتلك المعرفة، وأن أى لون من ألوان المعرفة جزئية كانت أو كلية، لايمكن إلا أن يكون مرتبطاً بالواقع ونابعاً منه، حتى القضايا الكلية التى يؤلفها الذهن الإنسانى من الجزئيات بواسطة العمليات العقلية المعقدة ومنها التجريد، حتى هذه القضايا يرى ابن رشد أنها موجودة فى الواقع قبل أن توجد فى الذهن ؟ وإن يكن وجودها الواقعى فى أشكالها الأولى وجزئياتها التفصيلية قبل أن يبلورها الذهن بنشاطاته فى شكل الكليات[2]. وابن رشد يرى أن هذه المعرفة المرتبطة بالواقع والنابعة منه، والمتغيرة بتغيره، هى وحدها المعرفة الصادقة حسب المتعارف عليه فى تحديد ماهية الصدق والصادق من المعارف والأفكار.

وإذا كان (المنهج) مدخلاً ضرورياً لحسن التعلم والمعرفة، فإن إمكان قيام العلم الذى هو موضوع التعلم يرتبط بمدى الإقرار بما بين الظواهر المختلفة من علاقات، وما

(١) محمد غلاب : المعرفة عند مفكرى المسلمين ، القاهرة ، الدار المصرية ، للتأليف والترجمة ١٩٦٦ ، ص ٣٠٩

(٢) محمد عمارة المادية والمثالية فى فلسفة ابن رشد ، القاهرة دار المعارف ، ١٩٧١ ، ص ٨٧

تقوم عليه من (سببية) ولسنا هنا بصدد مناقشة هذه القضية من جوانبها المختلفة، فهذا يخرج عن نطاق مهمتنا، وإنما ما يستوقفنا منها هو دلالتها عند ابن رشد على ضرورة النظر العقلي، وعلى إمكان قيام العلم «إذ ليس العقل شيئاً أكثر من إدراك الموجودات بأسبابها، وبه يفترق عن سائر القوى المدركة، فمن رفع الأسباب فقد رفع العقل، وصناعة المنطق تضع وضعاً أن ها هنا أسباباً ومسببات، وأن المعرفة بتلك المسببات لا تكون على التمام إلا بمعرفة أسبابها، ورفع هذه المسببات مبطل للعلم ورافع له، إذ يلزم ألا يكون هاهنا شئ معلوم أصلاً علماً حقيقياً، بل إن كان ثمة علم فهو علم مظنون، كما لا يكون هاهنا برهان ولا حد، وترتفع أصناف المحمولات الذاتية التي تأتلف منها البراهين، ومن يذهب إلى عدم وجود أي علم ضروري، يلزمه ألا يكون قوله هذا ضروريا»[1].

وقد اهتم الفارابي كذلك بقضية المنهج كأداة للتعلم والمعرفة، والمنهج المتصور هنا هو المنطق، فلا أمان لسلامة التعلم والمعرفة بدونه «فصناعة المنطق تعطي جملة القوانين التي شأنها أن تقوّم العقل وتسدد الإنسان نحو طريق الصواب، ونحو الحق في كل ما يمكن أن يغلط فيه من المعقولات والقوانين التي تحفظه وتحوطه من الخطأ والزلل والغلط في المعقولات، والقوانين التي يمتحن بها في المعقولات بما ليس يؤمن أن يكون غلط فيه غالط»[2].

والمنطق عنده بالنسبة للعقل هو كالنحو بالنسبة إلى اللسان، أي أن الأول يعصم الذهن من الخطأ في الفكر، كما أن الثاني يعصم اللسان من الزلل في النطق، غاية ما في الأمر أن النحو يختص بلغة شعب واحد، بينما المنطق قانون للتعبير بلغة العقل الإنساني عند جميع الأمم[3].

ويرى الفارابي أن المعرفة البشرية ثلاثة أنواع، أولها ما يصل إلى الإنسان عن طريق أدوات الحس التي تنطبع من المحسات في الحواس ثم يفعل فيها العقل فعله من التخزين والموازنة والتوفيق والتجريد وثانيها ما يصل عن طريق الفكر البحت الذي

---

(١) ابن رشد : تهافت التهافت ، القاهرة ، ١٩٠٣ ، ص ١٢٣

(٢) محمد غلاب ، المعرفة عند مفكري المسلمين ، ص ٢١٥

(٣) دي بور : تاريخ الفلسفة في الإسلام ، ص ١٥٨

لا تتدخل فيه الحواس أدنى تدخل، وثالثها ما يأتى إلى الإنسان عن طريق التنسك الذى يرتفع بصاحبه عن علائق الحس وغواشى المادة[1].

وآراء الفارابى لا تخلو من شئ من التناقض، فبينما يقول فى كتاب (المسائل الفلسفية والأجوبة عنها) باستقلال فى إدراك الوجود وتعرفه : فينتزع ماهيات الأشياء من الأشياء بعقله، ويدرك الأشياء بنفسها بحواسه، نراه فى مقابل هذا يقول فى كتاب (فصوص الحكم) بتبعية الإنسان فى معرفة الوجود لعالم ما بعد الطبيعة، فيتذكر أن المعقولات العامة تأتى للإنسان عن طريق الفيض الإلهى، حتى الأشياء الجزئية لا تتضح للإنسان وضوحاً تاماً بإدراك حواسه لها إلا فى ضوء المعقولات العامة المفاضة عليه من خارج ذاته، فالإنسان تابع فى تحصيل تلك، وهى المعقولات العامة، وفى وضوح هذه وهى المحسوسات الجزئية لعالم مابعد الطبيعة[2].

وخالف إخوان الصفا أفلاطون فى قوله أن النفس تعرف الأشياء (بالتذكر)، وذلك أنها إذا رأت شيئاً ما فى عالمنا نحن تذكرت أنها كانت قد رأت صورته المثلى فى الملأ الأعلى قبل هبوطها إلى الأرض واتصالها بالجسد[3]. ثم هم يعتقدون أن الإنسان إذا ولد كان لا يعرف شيئاً ألبتة، وهم فى ذلك يتبعون القرآن الكريم، وقد استشهدوا فى ذلك بقوله تعالى : «والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً»[4].

ورأى الإخوان أن هناك طرقاً ثلاثا يستطيع بها الإنسان التعلم والمعرفة، أحدها طريق الحواس الخمس، وهو أبسطها، ويشترك فيه عامة الناس والحيوان، ويتميز به الأطفال فى طورهم الأول، وثانيها طريق العقل، وهو يختص بالإنسان، ويكون عند البلوغ، وثالثها طريق البرهان، ويتفرد به قوم من العلماء دون غيرهم من الناس، ولا تتم هذه المعرفة إلا بعد النظر فى الرياضيات والهندسة والمنطق. والنفس التى تتوصل إلى إدراك المعقولات بالبرهان المنطقى، تصفو وتكمل وتتميز بالفضائل وتنمو بالحكمة وتضئ

(١) محمد غلاب ، المعرفة عند مفكرى المسلمين ، ص ٢٣٢ .

(٢) محمد البهى ، الجانب الإلهى ، ص ٤٤٧ .

(٣) عمر فروخ : إخوان الصفا ، ص ٤٧ .

(٤) النحل : ٧٨ .

بالمعارف، وتعلو إلى اشتياق الأمور الخالدة، والنظر فى العلوم الإلهية والمذاهب الروحانية متشبهة فى ذلك بجوهرها الكلى»[1].

أما سبب اختلاف طرق المعرفة فراجع إلى اختلاف (ماهية المعروفات)، فمعرفة الأشياء المادية المحسوسة تكون عن طريق الحواس الخمس، وأما ما كان (أشرف من النفس وأعلى) فيعرف عن طريق البرهان.

ولكل حاسة نوع من المحسوسات تدركه، فالطعوم تدرك باللسان، والروائح بالشم، ولا يتسنى لحاسة أن تدرك محسوسات ليست خاصة بها، فالطعم والرائحة لا يدركان بالبصر ولا بالسمع، ثم إن بعض الحواس أشرف من بعض، فإخوان الصفا يعتقدون أن حاسة النظر أشد أمناً فى (المعرفة) من حاسة السمع، ومع ذلك، فقد يدخل الخطأ على حاسة النظر نفسها[2].

ثم هناك أمور مجردة لاتعرف عادة بالحواس، بل بالبداهة، مثل أن (الكل أكبر من الجزء).

ويرى إخوان الصفا أن للعلم صلة وثيقة بالنفس لأنه «صورة المعلوم فى نفس العالم، وضده الجهل، وهو عدم تلك الصورة من النفس » وهنا فرق بين نفس العالم ونفس المتعلم، فأنفس العلماء علاّمة بالفعل، ونفس المتعلمين علامة بالقوة، وكل من التعلم والتعليم عبارة عن إخراج ما فى القوة إلى الفعل، ولا يكون علم إلا بعد تعلم وتعليم[3].

وإذا كان غذاء الجسد طعاماً وشراباً، وبهما حياته وقوامه، فان الأنفس الجزئية تنمى بالحكمة والمعرفة ذاتها. وهم يصرحون بأن العلم يقرب الإنسان من الكمال فى صفة الإنسانية.

وإذا كان أهم ألوان المعرفة هو معرفة الإنسان نفسه، فإنه من هنا يستطيع معرفة جميع المعانى المحسوسة أو المعقولة فى العالمين الأدنى والأعلى، ولذا وجب الابتداء بمعرفة النفس، فمن القبح أن يدعى المرء حقائق الأشياء وهو يجهل نفسه، فيصبح مثل من يكسو غيره وهو عريان[4].

---

(١) جبور عبدالنور : إخوان الصفا ، ص ٤٦ .

(٢) عمر فروخ ، ص ٤٨ .

(٣) عبد اللطيف محمد العبد الإنسان فى فكر إخوان الصفاء ، ص ١٨٨

(٤) المرجع السابق ، ص ١٩٠

التربية الأخلاقية :

إذا تأملنا تعريف ابن سينا (للخلق) بأنه «ملكة يصدر بها عن النفس أفعال ما بسهولة من غير تقدم روية »[1]، فان المعنى الذى يستوقفنا هنا هو أن تكون «الفضيلة» عادة، إذ العادة لا تحتاج إلى أن يفكر الإنسان قبل سلوكها فهى إذاً ليست أمراً عارضاً، ومن ثم يصبح من غير المقبول وصف إنسان بسمة خلقية مثل ـ المروءة ـ إلا إذا كانت عملاً يتردد فى سلوكه فى كل الأحوال والمناسبات.

فإذا ما أردنا توصيفاً إجرائياً للسلوك الفاضل، فسوف نجد أنه هو الذى يتسم بعدد من السمات منها على سبيل المثال[2] :

ـ العفة، ويقصد بها الاعتدال لا فى المسألة الجنسية وحدها، كما ينصرف معنى العفة فى الأذهان عادة، ولكن فى مختلف الشهوات الجسدية سواء ما يتعلق منها بالمأكل أو المشرب أو الجنس مع أهمية أن تكون للإنسان الفاضل القدرة على التحكم فيها والسيطرة عليها.

ـ القناعة : فالانسان يتطلع دائماً إلى المزيد، لكن هناك «حداً» معيناً لما يكفيه والفاضل هو الذى يستطيع أن يقف عند هذا الحد.

ـ الشجاعة : وهى التعبير عن قدرة الإنسان الفاضل على اقتحام الصعاب مهما جرت عليه من آلام على أن تكون هذه الصعاب مما يستحق تحمله وتكلفه.

ـ العلم، وهو أن يدرك الأشياء التى من شأن العقل الإنسانى أن يدركها إدراكاً لايلحقه فيها خطأ ولا زلل.

وهكذا بالنسبة لفضائل أخرى عديدة مثل : السخاء ـ الصبر ـ الحلم ـ رحابة الباع ـ كتمان السر ـ البيان ـ الفطنة وجودة الحدس ـ إصابة الرأى ـ الحزم ـ الصدق ـ الرحمة ـ الحياء ـ عظم الهمة ـ حسن العهد والمحافظة ـ التواضع.

وإذا كانت مثل هذه السمات مما يجب أن يتحلى به الإنسان كى يكون فاضلاً، فلابد

---

(١) عبدالرحمن النقيب :فلسفة التربية عند ابن سينا ، ص ٩١

(٢) المرجع السابق ، ص ٩٢ ـ ٩٤

له من وقفة مع النفس، تقوم على النقد الذاتى والمراجعة الشخصية بحثاً عن العيوب والأخطاء الخاصة لتلافيها، وتلك خطوة أولية لابد من القيام بها قبل التحلى بالسمات الفاضلة.

ومهمة مثل هذه ليست سهلة، إذ كثيراً مالا يستطيع الإنسان أن يرى عيوب نفسه، بل الغالب أن الإنسان يتصور نفسه يفضل الآخرين مما يستوجب أن يستعين فى الكشف عن عيوبه بأخ فاضل يثق فى صدق كلامه وبعده عن الغرض الشخصى الذى قد يجرح أحكامه[1].

ومما له أهميته حقاً ما يؤكده ابن سينا على أن الاخلاق مما يكتسب نتاج التعلم والتربية والخبرة، حيث وهب الله الإنسان قدرة على أن يأتى الفاضل من الأعمال أو المرذول منها، كما وهبه القدرة على أن يترك خلقاً معيناً لينتقل إلى آخر. ولا شك أن هذا بعد تربوى هام يتيح الفرصة للمربى أن يغير ويبدل فى سلوك المتعلم وفقاً لمقتضى النظام الاجتماعى ونظام القيم المطلوب.

وفى كل الأحوال، فإن الضابط الأساسى للسلوك الأخلاقى المطلوب هو سيطرة العقل المتغذى بالمعرفة.

ولا تتم تربية الأخلاق إلا إذا كان هناك ثواب وعقاب، ولا يكون ثواب وعقاب إلا إذا كانت هناك قدرة على الاختيار بين هذا الفعل أو ذاك، ومن هنا كان اهتمام ابن سينا وغيره من الفلاسفة بحرية الإرادة.

وابن سينا يسلم بأن للعبد إرادة وفعلاً، ويرى أن هذه الإرادة تدخل فى عداد الأسباب عامة، حقاً إنه قد يصرفها صارف، إلا أنها متى صممت مضت وأنجزت. وفوق إرادة العبد، إرادة الرب التى صدر عنها الكون على أحسن وجوه النظام والكمال، فكيف نوفق بين هاتين الإرادتين ؟ وسبيل هذا التوفيق، هو رد الأشياء إلى العناية الإلهية التى أوجدت الكون على أحسن نظام، ورسمت لكل كائن طريقاً يسير فيه بمحض اختياره وإرادته فى حدود السنن الكونية، وما الإنسان إلا واحد من هذه الكائنات، يتحرك

---

(١) المرجع السابق ، ص ٩٦

بقدرته، ويتصرف بإرادته، دون خروج على النظام العام، وهذا النظام هو ما نسميه القضاء، فقضاء الله هو علمه المحيط بالمعلومات، وقدره إيجاد الأسباب للمسببات[١].

ولما كانت غاية الفلسفة عند الكندى هى التشبه بأفعال الله تعالى، بقدر طاقة الإنسان، فإن ترجمة هذه العملية أن يكون الإنسان كامل الفضيلة. ومن ثم يصبح من مهام الفيلسوف العربى الكبير أن يأخذ بيد الإنسان على طريق الخلق الفاضل.

والفضائل عنده تنقسم إلى قسمين، أولهما أساسى يكون فى النفس وهو : معرفة وعمل، وثانيهما ليس فى النفس، وإنما هو نتيجة وثمرة لفضائل القسم الأول، وتتمثل هذه الثمرة فى (العدل).

والقسم الأول ينقسم إلى ثلاث فضائل : الحكمة، النجدة، العفة. وهى شديدة الشبه بما قاله أفلاطون خاصاً بتقسيم النفس إلى قوى ثلاث: الحكمة، هى القوة العقلية التى تعنى من الناحية النظرية «علم الأشياء الكلية بحقائقها»، ومن الناحية العملية «استعمال ما يجب استعماله من الحقائق». والنجدة، هى فضيلة القوة الغضبية، وهى عبارة عن توطين النفس على الاستهانة بالموت فى أخذ ما يجب أخذه، ودفع ما يجب دفعه.

والعفة هى : تناول الأشياء التى يجب تناولها من أجل تربية البدن وحفظه والإمساك عن غير ذلك[٢].

والأخلاق الفاضلة هى شرط أساسى للمعرفة الصحيحة، لأن هذه تتطلب فيما يرى الكندى التجرد عن الدنيا والتهاون بالحسيات، وليس هذا التجرد شيئاً آخر سوى الانصراف عن الأمور الشهوانية والانفعالية.

وقد انعكست هذه المبادئ على علاج الكندى لظاهرة نفسية شائعة ألا وهى «الحزن » مما جعله يكتب رسالة صغيرة بعنوان «الحيلة لدفع الأحزان »، وذكر فى هذه الرسالة «الحزن ألم نفسانى يعرض لفقد المحبوبات أوفوت المطلوبات»[٣]. فالحزن ألم ينشأ عن أمر فى الماضى أو شئ فى المستقبل، وبذلك يدخل الزمان فى الحزن أما بالنسبة

(١) إبراهيم مدكور : فى الفلسفة الإسلامية ، جـ ٢ ، ص ١٤٦

(٢) عبدالحليم محمود : التفكير الفلسفى فى الإسلام ، ص ٢٣٠

(٣) أحمد فؤاد الأهوانى : الكندى ، فيلسوف العرب ، ص ٢٥٣

للماضى، فهو الفقدان، أى فقد المحبوبات، وأما بالنسبة للمستقبل فهو عدم الحصول على الرغائب، أى فوت المطلوبات»[1].

ولأن الأفراح والأحزان تتعلق بالعالم الدنيوى المتغير الزائل، بينما عالم الآخرة يتطلب الترفع عن الشهوات والماديات، يصبح الطريق إلى مغالبة الأحزان، اتخاذ أمرين أساسيين»[2] :

الأول : تحرير النفس من ربقة الشهوات، وسلوك سيرة أدنى إلى الزهد منها إلى الإسراف والانغماس فى مباهج الحياة من مأكل ومشارب كالمأثور من السيرة الحميدة لقدماء الفلاسفة من أمثال سقراط وأفلاطون.

والثانى : تدبر المرء ما يقوم به من أفعال، والنظر فى عواقبها حتى لا يقع فى مكروه يصيبه منه ألم وينشأ عنه حزن، ولا يتعلق فى مطلوباته بالآمال والأوهام، ويخيل إلى نفسه أنها سريعة الحصول قريبة المنال، حتى إذا لم يتحقق منها شئ اعتقد أنها قد فاتته، فيحزن من أجل ذلك.

والحق كما يستنتج الكندى، أنه لا دوام لشئ فى هذا العالم : عالم الكون والفساد الذى قد يسلب منا فى أية لحظة كل ما هو عزيز لدينا من مقتنياته، ولا ثبات ولا دوام إلا فى عالم العقل. فإذا أردنا أن تقر أعيننا ببقاء مقتنياتنا، وألا يسلب منا ما هو حبيب إلى نفوسنا، وجب علينا أن نقبل على خيرات العقل الدائمة، وعلى تقوى الله، وأن نعكف على طلب العلم، وعلى صالح الأعمال، وأما إذا جعلنا طلب الخيرات الحسية المادية همنا، معتقدين أننا قادرون على استبقائها، فإنا نجرى وراء المحال الذى ليس فى الوجود[3].

وحمل ابن رشد حملة قاسية على مذهب الفقهاء الذين يقولون أن الخير خير، لأن الله أمر به، وأن الشر شر لأن الله نهى عنه، فيخالفهم ويقول : إن العمل يكون خيراً أو شراً لذاته، أو بحكم العقل، والعمل الخلقى هو الذى يصدر فيه الإنسان عن معرفة عقلية، وينبغى بالطبع ألا يكون مرجعنا الأخير إلى عقل الفرد، بل إلى ما تمليه مصلحة الدولة[4].

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٥٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٥٦ .

(٣) دى بور تاريخ الفلسفة فى الإسلام ، ص ١٤٤

(٤) المرجع السابق ، ص ٣٠٢ .

وكان على ابن رشد أن ينال بالتأويل آيات من القرآن لا تدل بظاهرها لرأيه وأن يفسر آيات أخرى تشهد لرأيه، مثلاً قوله تعالى : «كذلك يضل الله من يشاء، ويهدى من يشاء »[1]، وقوله : «ولو شئنا لآتينا كل نفس هداها»[2]. إلى آيات أخرى تدل ـ إذا أخذت حرفيا ومستقلة عن غيرها ـ على أن الله أراد إضلال بعض خلقه، وهذا يعتبر جوراً طبعاً.

إنه يرى فى الآية الأولى إشارة إلى أن مشيئة الله الأزلية اقتضت أن يكون فى بعض الناس خلق مهيأون للضلال بطباعهم وبأسباب أخرى عرضت لهم، لا أن الله تعالى هو الذى يضلهم[3]، ولكن، لنا أن نتساءل : وهذه الطباع التى هيأتهم للضلال، من الذى خلقها فيهم ؟ وهذه الأسباب التى قادتهم إليه من الذى كان السبب الأول فيها ؟

وقد وفق ابن رشد فى تأويل الآية الأخرى؛ فهو يرى أن ما يكون خيراً للأكثر من الناس قد يكون سبباً لشر ـ هو هنا الضلال مثلاً ـ يصيب الأقل، فليس من الحكمة ألا يخلق هذا الذى يكون فيه الخير للأكثر كى لا يكون بسببه الشر للأقل، بل خلقه، والأمر هكذا يكون عدلاً كل العدل، ولهذا جاء فى آية أخرى «يضل به كثيراً ويهدى به كثيراً، وما يضل به إلا الفاسقين»[4].

وقد مثل أبو الوليد لما يقول بمثال النار، فإن لها مساوئ وشروراً عديدة، بيد أن هذه المساوئ كلها لا قيمة لها ولا خطر بجانب ما يترتب عليها من النفع، وقد قيل فى الأمثال : ورب ضارة نافعة، وقال أحكم الحاكمين : «وعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم ».

ولاشك أن قول ابن رشد بأن الخير خير والشر شر لذات كل منهما أو بحكم العقل له أهميته التربوية من حيث إلقاء مسئولية ضخمة على المؤسسات التربوية من أجل تزويد الناشئين بالمعرفة اللازمة لحسن البصر بما هو خير واتباعه، والوعى بما هو شر واجتنابه، فضلاً عن أهمية التمرس على التفكير الناقد الذى يزيد القدرة على التمييز والمقارنة ووزن الأمور وفقاً لمعايير دقيقة.

---

(١) المدثر / ٣١ .

(٢) السجدة / ١٣ .

(٣) محمد يوسف موسى : بين الدين والفلسفة ، ص ١٧٧ .

(٤) البقرة / ٢٦

أما بالنسبة لحرية الإرادة فقد أكد ابن رشد أن الله قد وهبنا قوة نستطيع بها فعل أحد المتضادين وهى قوة غير محددة، وهى تلك التى نطلق عليها اسم الإرادة، وهذه الإرادة مخلوقة لله سبحانه، فى حين أن النتائج التى تؤدى إليها هذه القوة تعتبر نتائج إنسانية بمعنى الكلمة. ومع هذا، فليس لهذه القوة غير المحددة حريتها الكاملة، ذلك لأنها تتأثر بالأسباب الخارجية التي وضعها الله فى متناول أيدينا فهذه الأسباب تساعد على تمام أفعالنا، وتحول دون نفاذها، وهى التى تحدد اختيارنا لأحد الحلول المختلفة، لكننا متى اخترنا عملاً معيناً ونفذناه فإننا نسترد حريتنا كاملة ونصبح مسئولين عن أفعالنا، ومعنى هذا أن أفعال الإنسان ليست اختيارية تماماً ولا إجبارية تماماً، وإنما هى تجمع ـ كما نرى ـ بين الاختيار والجبر فى آن واحد، لأنها تتوقف على عاملين هما إرادتنا والأسباب أو العوامل الخارجية[1].

وهذا الرأى الذى يرتضيه أبو الوليد هو ما نراه لدى كثير من علماء الأخلاق فى العصر الحاضر، فهم يثبتون للإنسان إرادة مقيدة بالأمور الخارجية، حقًا قد يحتج الجبريون فيقولون أنها ليست إرادة مطلقة، لكن يمكن الرد عليهم بأنها إرادة على كل حال، لأنها تستطيع الاختيار بين أحد فعلين متضادين، ومتى فعلت أحدهما تحققت لها حريتها الكاملة فى لحظة معينة، وهذا هو السبب فى أن الإنسان يعد مسئولاً عن أفعاله، إذ له الاختيار فى كل لحظة بين أمور متضاربة قد يقل عددها شيئاً فشيئاً؛ لأن هذا الاختيار يحدد للمرء اتجاهاً معيناً فى حياته بحيث يكون من العسير تبديله دفعة واحدة لرسوخ العادة، ومع ذلك، فإن هذا الاختيار لا يعدم جملة لدى الإنسان العادى الذى تتوفر لديه شروط التكليف[2].

والسعادة هى فى نظر الفارابى، الغاية القصوى التى يتمناها الإنسان، وإنما تنال بممارسة الأعمال المحمودة عن إرادة وفهم مقصودين، وفي وسع كل إنسان أن يفعل الخير، وأن يحمل على السعادة إذا أراد ذلك فالإرادة عنده دعامة الأخلاق.

يقول الفارابى : «والسعادة هى أن تصير نفس الإنسان من الكمال فى الوجود

(١) محمود قاسم : الفيلسوف المفترى عليه ابن رشد ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، د . ت ، ص ١٤٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٤٧ .

بحيث لا تحتاج فى قوامها إلى مادة، وذلك أن تصير فى جملة الأشياء البريئة عن الأجسام، وفى جملة الجواهر المفارقة للمواد، وأن تبقى على تلك الحال دائماً،... وإنما تبلغ ذلك بأفعال إرادية، بعضها أفعال فكرية وبعضها أفعال بدنية، وليست بأى أفعال اتفقت، بل بأفعال محدودة مقدرة تحصل عن هيئات وملكات مقدرة محدودة، وذلك أن من الأفعال الإرادية ما يعوق عن السعادة والسعادة هى الخير المطلوب لذاته، وليست تطلب أصلاً ولا فى وقت من الأوقات لينال بها شئ آخر، وليس وراءها شئ آخر أعظم منها يمكن أن يناله الإنسان. والأفعال الإرادية التى تنفع فى بلوغ السعادة هى الأفعال الجميلة، والهيئات والملكات التى تصدر عنها هذه الأفعال هى الفضائل وهذه ليست خيراً لذاتها، بل لما تجلب من سعادة، والأفعال التى تعوق عن السعادة هى الثروة والأفعال القبيحة، والهيئات والملكات التى تصدر عنها هذه الأفعال هى النقائض والرذائل والخسائس»[1].

ولأن السعادة عند الفارابى هى «أفضل الكمالات» لأنها تتصل بأفضل القوى الإنسانية وهى القوة العاقلة، وصف المجتمع الذى لا يعرف السعادة بهذا المعنى بالجاهلية أو «المدينة الجاهلة» إنها لا تخطر على بالهم، وحتى إن أرشدوا إليها لا يستطيعون استيفاء مقوماتها ومزاولتها ولا تقوى عقولهم على فهمها واعتقادها[2]، وقصارى ما يعرفونه من الخيرات يتمثل فى الأمور التى يظن عامة الناس أنها الغايات من الحياة مع أنها فى واقع الأمر ليست من السعادة الحقيقية ولا من الغايات المثلى فى شئ وهى : سلامة البدن، واليسر المادى، وأن تكون الفرص متاحة للتمتع باللذات، وأن يكون الفرد طليقاً يعمل كما يشاء وتتشاؤه له أهواؤه ونزواته، وأن يكون مكرماً ومعظماً عند الناس[3].

والفارابى يؤمن بأن الفضائل والرذائل تكتسب بالتمرس والخبرة، ومن ثم، فمن غير المقبول القول بأن الإنسان يفطر على الخير أو الشر، وإنما يمكن القول أن لديه الاستعداد لهذا أو ذاك، فإذا ما (تعود) على الفضيلة أو الرذيلة، يصبح تغيير العادة أمراً صعباً لكنه ليس مستحيلاً[4].

---

(١) عن إبراهيم مدكور : فى الفلسفة الإسلامية ، ص ٣٧ .

(٢) على عبد الواحد وافى : المدينة الفاضلة للفارابى ، ص ٧٧ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٧٨ .

(٤) ماجد فخرى · فلسفة الفارابى الخلقية وصلتها بالأخلاق النيقوماخية فى . إبراهيم مدكور (محرر ٩ · أبو نصر الفارابى) القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٣ ، ص ٢٠٦ .

ولما كانت اللذات عاجلة وآجلة، وكذلك الألم المقابل لها، فبوسع المرء كبح جماح شهوته الرامية إلى لذة عاجلة بتخيل الألم اللاحق، فيسهل عليه إذ ذاك ترك الفعل القبيح، وبوسعه كذلك إذا مالت نفسه إلى ترك فعل جميل بسبب أذى عاجل، أن يدافعه بتخيل اللذة التى لابد أن تتبعه فى العاقبة، فيسهل عليه إذ ذاك فعل الجميل[1].

ويلعب الاعتدال أو التوسط دوراً رئيسياً فى نظرة الفارابى إلى الفضائل، على غرار أرسطو، فالفضائل عنده عبارة عن «هيئات نفسية وملكات متوسطة بين هيئتين كلتاهما رذيلتان، إحداهما أزيد والأخرى أنقص ». وهذا التعريف (أرسطى شهير) من حيث الجوهر لكنه يختلف عنه ببعض التفاصيل[2].

ومن الفضائل التى توفر عليها الفارابى (المحبة) وهى تتصل بفضيلة أخرى هامة وهى (العدل)، من حيث إن أجزاء المدينة، كما يقول ، تأتلف وترتبط بالمحبة ، وتتماسك وتبقى محفوظة بالعدل . وهو يقسم المحبة ، كما فعل أرسطو إلى : طبيعية ، كمحبة الوالدين للولد ، وإرادية كمحبة الأصدقاء والزملاء ، أما أقسام المحبة الإرادية فثلاثة تقابل أغراض المحبة الثلاثة ، وهى الاشتراك فى الفضيلة ، فطلب المنفعة ، فابتغاء اللذة [3] .

وربما تكون جماعة إخوان الصفا أكثر فرقة ارتبطت بالأخلاقيات ، بل إن هذا يظهر واضحا من اسم الجماعة : إخوان الصفا وخلان الوفا ، إنهم لم يقصدوا إلى أن يجعلوا الفضيلة علما على جماعتهم فحسب ، بل إن الاسم يشير إلى فكرة سامية فى الأخلاق بحثها أرسطو ولكنها لم تلق اهتماما يذكر من فلاسفة الأخلاق من بعده ، وتعنى بها الصداقة ، وللإخوان آراء مستفيضة فى المحبة أو الصداقة وفى بيان ضرورتها ، بل إنهم وصفوا أنفسهم أنهم عصابة قد تآلفت بالعشرة وتصافت بالصداقة واجتمعت على القدس والطهارة[4] .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٠٧ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٠٨ .

(٣) المرجع السابق، ص ٢١١ .

(٤) أحمد محمود صبحى . الفلسفة الأخلاقية فى الفكر الإسلامى، ص ٣٠١.

ومن شدة اهتمام الإخوان بالأخلاق أنهم جعلوا لكل لون من المعرفة غاية خلقية ذات طابع دينى حتى أبعد العلوم عن الصلة بالأخلاق ، فليست الرياضيات علم الكم ولكنهم طبعوها بطابع الكيف إذ تهدف إلى هدى النفوس بالانتقال من المحسوسات إلى المعقولات . ولا تقف العلوم الطبيعية عند مرحلة اكتشاف القوانين ولكنهم رتبوا الموجودات الطبيعية إلى مراتب وجعلوا آخر مرتبة كل جنس متصلة بأول مرتبة ما فوقها من أجناس حتى آخر مرتبة الإنسانية المتصلة بأول مرتبة الملائكة ، فإذا كان الإنسان خيراً عاقلا ، فهو ملك كريم ، وما تسخير الإنسان لما تحته من كائنات إلا ليكون زينة العالم العلوى بعد حين من الزمان ، فالاتجاه الغائى فى البحث فى المسائل الطبيعية يكون عادة لأغراض خلقية [١] .

والأخلاق عند الجماعة عقلية وليست دينية ، فالإنسان عندهم لايعقل ما يفعل لأن ذلك مكتوب عليه منذ الأزل ، ولا هو أيضا حر فى إتيان كل مايريد ، بل إن هنالك عوامل تدفعه إلى نواح معينة فى سلوكه ، غير أن أهم مافى فلسفتهم أنهم لايجعلون أساس الأخلاق ما أمرت به الأديان والشرائع من غير أن يكون للتفكير فى ذلك سهم وافر ، بل هم يرون أن الأخلاق ليست شيئا أكثر من الأعمال الطبيعية الصادرة عن المخلوقات[٢] .

ويقسم الإخوان الأخلاق قسمين : قسما يجعلونه نظريا وقد عبروا عن ذلك بأنه «مركوز » فى النفس ، والقسم الثانى ، « مكتسب » .

ويظهر بجلاء أن الأساس الأول للأخلاق عند إخوان الصفا ، هو الطبيعة ، فإن الأخلاق تنطبع فى جبلة الجنين وهو لايزال فى الرحم، وتصبح مركوزة فى طبيعته شهرا بعد شهر حتى يستوفى تسعة أشهر ويحين خروجه طفلاً إلى الحياة الدنيا [٣] .

وفى وسع الإنسان الوصول إلى مرتبة من التسامى تقارب مرتبة الملائكة ، وذلك بأن يترك كل عمل قبيح وخلق مذموم ويكتسب أضدادها من الأخلاق الحميدة ، ويتعلم علوما حقيقية ، ويعتقد آراء صحيحة ، وعندئذ يصبح صالحا فاضلا ، وتصير نفسه ملكا بالقوة ، فإذا فارقت الجسد عند الموت أصبحت ملكا بالفعل، غير أن اكتساب الخلق الطيب

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٠٣

(٢) عمر فروخ ، إخوان الصفا ، ١٥٣

(٣) المرجع السابق ، ص ١٥٤

والابتعاد عن السيىء ليس بالأمر السهل على الإنسان لأنه يتجاوز فى معظم الأحيان إرادته واختياره ، ويتقرر بعوامل وقوى تتعداه، وذلك أن أخلاق الناس وطبائعهم تتأثر بعوامل أربعة مختلفة هى : أولاً نسب الأخلاط التى تتألف منها أجسادهم ، وثانيا تربة بلدانهم واختلاف أهويتها ، وثالثا : نشوءهم على ديانات آبائهم ومعلميهم ، ورابعاً : موجبات أحكام النجوم فيهم عندما يكونون أجنة فى بطون أمهاتهم ، وفى رأى الإخوان أن هذا العامل هو الأصل والأهم ، أما الثلاثة الأول فهى فروع[1] .

التربيـــة العمليـــة :

كان كتّاب التربية فى القرن التاسع عشر فى الوطن العربى يفرقون بين أمرين : الأول ، أسموه (التربية النظرية) وهو كل ماتعلق بالعملية التربوية ، فلسفة وأسساً وتاريخاً، والثانى أسموه (التربية العملية)، وهو مايتصل بالعملية التربوية فى مجال التطبيق .

وشىء مثل هذا هو ما نقصده اليوم من استعمالنا لمصطلح (التربية العملية) فمعناه هنا ليس هو الذى يعنيه التربويون اليوم حين يستعملونه ويقصدون به عملية (التدريس) التى يقوم بها المعلم أثناء الإعداد والتدريب ، وبالتالى ، فإذا كانت الصفحات السابقة قد بينت لنا « فلسفة التربية » عند الفلاسفة المسلمين، « فإنه بقى علينا أن نقف على رأيهم فى التربية فى مجال« العمل والتطبيق » .. والتربية (كعملية) لا التربية (كفلسفة) ».

فإذا جئنا إلى مفهوم التربية نفسه ، فسوف نجد أن الفارابى يميز بين (التعليم) و(التأديب) . ولعل المصطلح الثانى ، هو مانقصده اليوم (بالتربية) فالتعليم عنده هو إيجاد الفضائل (العلوم) النظرية فى الأمم والمدن، و (التأديب) هو طريق إيجاد الفضائل الخلقية والصناعات العملية فى الأمم، و (التعليم) هو بقول فقط ، والتأديب هو «أن يعود الأمم والمدنيون الأفعال الكائنة عن الملكات العلمية ، بأن تنهض عزائمهم نحو فعلها ، وأن تصير تلك وأفعالها مستولية على نفوسهم ، ويجعلوا كالعاشقين لها ، وإنهاض العزائم نحو فعل الشىء ربما كان بقول ، وربما كان بفعل »[2] .

---

(١) جبور عبد النور ، إخوان الصفا ، ص ٤٧

(٢) الفارابى ، كتاب تحصيل السعادة ، ص ٧٨

فكأن (التعليم) هو العمل على إكساب الآخرين (معرفة) بينما التربية هى العمل على إكسابهم (سلوكا)، ومن ثم تكون وسيلة التعليم (نظرية)، بينما لابد أن تكون وسيلة التربية (العمل) و (الممارسة) ولا تكون التربية تربية إلا إذا نجحت بالفعل فى إكساب الإنسان من السلوك مايصير (عادة) مرغوبا فيها بحيث يأتيها فاعلها بحب و ود.

أما عند إخوان الصفا فلا نرى ـ بالنسبة للمفهوم – مثل هذه الدقة التى رأيناها عند الفارابى، بل نزعة صوفية واضحة متأثرة تأثرا بالغاً بالفلسفة الأفلاطونية، فلا صلة للعلم عندهم بالبدن، لأن النفس هى التى تتعلم، والعلم غذاء لها. والعلم « صورة المعلوم فى نفس العالم » ومن ثم يصبح التعليم هو انتقال المعلومات والمعارف أو نقلها للآخرين[1].

والتأديب عند الإخوان هو عملية ترويض للنفس وتهذيبها، وهى الخطوة الأولى التى لابد أن تسبق عملية التعليم، يقولون :

« فمن أجل هذا وجب على الحكماء، إذا أرادوا فتح باب الحكمة للمعلمين، وكشف الأسرار للمريدين، أن يروضوهم أولا، ويهذبوا نفوسهم بالتأديب كيما تصفو نفوسهم، وتطهر أخلاقهم، لأن الحكمة كالعروس تريد لها مجلساً خالياً، فإنها من كنوز الآخرة، وأن الحكيم إذا لم يفعل ماهو واجب فى الحكمة من رياضة المتعلمين قبل أن يكشف لهم أسرار الحكمة، فيكون مثله فى ذلك كمثل حاجب ملك، أذن لقوم بُله، بالدخول على الملك من غير تأديب ولا ترتيب، فإنه يستحق العقوبة عليه إن فعل ذلك، فإذا هو فعل ماقد يجب من تأديبهم ثم لم يفعلوا هم ولاقبلوا منه، فقد برىء الحكيم من اللوم، ولزمهم الذنب، لأنك إذا قدمت الطعام والشراب إلى الجائع فقد أشبعته، فإذا هو لم يأكل حتى مات جوعاً، فهو المأخوذ بدمه »[2].

لكن الإخوان يقدمون فكرة على درجة كبيرة من الأصالة والعمق، لا نبالغ إذا قلنا أن التربية بدونها تصبح بغير فاعلية، فهم قد أكدوا أن الإنسان حالة ولادته يكون صفحة بيضاء قابلة لأن ينقش عليها مايريده المربون، وإن الإنسان لديه القابلية لأن يكون على أية صورة يريدها هؤلاء، إن خيرا فخير وإن شرا فشر، لكن الإنسان إذا اكتسب شيئا، يصعب انتزاعه منه بعد ذلك مما يلقى على عاتق المربين مسئولية الحرص والتأنى والدقة فيما يكسبونه للمتعلم.

---

(١) عمر فروخ ، ص ١٤٤

(٢) الرسائل ، جـ ٤ ، ص ٧٦ ـ ٨١

وهكذا نرى الإخوان وإن كانوا قد تأثروا بالفلسفة الأفلاطونية فى جعل التعليم من قبل النفس وحدها، قد خالفوه فى قولهم بعدم فطرية المعرفة.

ولما كانت عملية التربية أو عملية تهذيب نفس الإنسان وقهر قواه الغضبية أو الشهوية عملية صعبة، فإنها لاتتم دفعة واحدة بل على التدريج، وهذا التدريج أيضا خاضع لمراحل نمو الإنسان وما يرد فى كل مرحلة من قوى تجعله قادراً على تحمل وتقبل علوم بعينها وتساعده بالتالى على ظهور صفات تمكنه من الوصول إلى مرتبة تالية للمرتبة التى هو فيها من مراتب الجماعة، وبعبارة أخرى يمكن القول أن التربية عندهم عملية مستمرة، وإن كانت تبدأ فى سن معينة فإنها تستمر حتى سن الخمسين، ذلك السن الذى ترد فيه القوة الملكية على النفس، وهو القوة الممهدة للمعاد ومفارقة الحياة الدنيا وعالم الأجساد والصعود إلى ملكوت السماء ومجاورة الرحمن(١).

وهذا التدرج هو الذى يوضح الهدف الذى كان إخوان الصفا يسعون إلى أن تحققه التربية، فهى إذا كانت ضرورية كى يعرف المرء نفسه معرفة حقيقية تقوم على الوعى والفهم فلأن هذه المعرفة هى الطريق الحقيقى للتسامى بالإنسان وحصوله على مرضاة الله.

بل إن جهد التعلم فى تحصيل العلوم الرياضية هو أن يصل إلى علوم الطبيعيات لا لكى يقف عندها، وإنما ليصل إلى العلوم الإلهية، التى تبدأ بمعرفة النفس، يقولون : « فاعلم يا أخى أيدك الله وإيانا بروح منه، بأن غرض الفلاسفة والحكماء من النظر فى العلوم الرياضية وتخريجهم تلاميذتهم بها، إنما هو السلوك والتطرق منها إلى علوم الطبيعيات، وأما غرضهم من النظر فى الطبيعيات، فهو الصعود منها والترقى إلى العلوم الإلهية التى هى أقصى غرض الحكماء، والنهاية التى إليها يرتقى بالمعارف الحقيقية، ولما كان أول درجة من النظر فى العلوم الإلهية هو معرفة جوهر النفس، والبحث عن مبادئها من أين كانت قبل تعلقها بالجسد، والفحص عن معادها إلى أين تكون بعد فراق الجسد الذى يسمى الموت، وعن كيفية ثواب المحسنين كيف يكون فى دار الآخرة، وخصلة أخرى أيضا، لما كان الإنسان مندوبا إلى معرفة ربه، ولم يكن له طريق إلى معرفته إلا بعد معرفة نفسه، كما قال الله تعالى «ومن يرغب عن ملة إبراهيم إلا من سفه نفسه » أى جهل النفس، وكما قيل : من عرف نفسه

(١) نادية جمال الدين ، ص ٢٧٤

فقد عرف ربه، وقد قيل أيضا : أعرفكم بنفسه أعرفكم بربه، فقد وجب على كل عاقل طلب علم النفس ومعرفة جوهرها وتهذيبها »[1].

أما الفارابى، فقد سبق أن أشرنا إلى أنه يقول أن (السعادة) هى غاية الإنسان، وأنه يستحيل الحصول عليها إلا فى ظل الدولة الفاضلة، ولقد خصص لشرح مقومات السعادة (كتاب تحصيل السعادة) فأكد فيه أن شخصية المواطن وشخصية الزعيم التى تناسب الحياة العامة فى الدولة المثالية، والنهوض بأعبائها ومسئولياتها، إنما يجب أن تخضع لإعداد علمى أخلاقى، أسوة بالبرنامج التربوى الذى وصفه أفلاطون لإعداد طبقة الحكماء الفلاسفة.

ويكاد البرنامج الذى وضعه الفارابى فى التربية والتعليم لإعداد المواطن الصالح والزعيم الصالح فى الدولة المثالية أن يكون حديثا بل معاصرا، فهو [2]:

أولاً : يؤكد مبدأ انتخاب القدرات، وما يسميه الفطرة والطبيعة كأساس للتعليم مما نراه شائعاً فى الفصول المدرسية، بل فى دوائر البحث الجامعية.

ثانيا : يؤكد أهمية العلوم النظرية والعملية من رياضيات وطبيعيات وما بعد الطبيعيات وعلوم سياسية أو مدنية، وكذلك المناهج الفكرية التى يستقيم بها الذهن فى الأحكام العامة والتمييز بين الحلول المناسبة للمواقف المختلفة، مما يدفع بعض زعماء الدول الحديثة إلى بناء الدولة على العلم، وعلى القادرين فى جوانب أنشطة الحياة المختلفة ممن يقيمون حكم الصفوة المختارة.

ثالثا : يؤكد أهمية الفضائل الأخلاقية، وأظننا جميعا قد لاحظنا فى تجاربنا أن ارتباط المؤهلات العلمية بالمؤهلات الأخلاقية أمر إلزامى بالنسبة للنجاح فى الميادين العامة والخاصة، فالكثيرون من القادرين عمليا منوا بالهزيمة الذاتية من أنفسهم، بأن هزمت أخلاقهم الشخصية قدراتهم العلمية.

رابعاً: يؤكد أهمية الفضائل العملية والسيطرة على صناعة من الصناعات فى مجال العمل القوى القائم على مبدأ التخصص .

فإذا ما جئنا إلى العلوم التى يحتاج الطالب إلى تعلمها، فسوف نجد أن الكندى ربما

(١) الرسائل ، جـ ١ ، ص ٧٥

(٢) محمد عبد المعز نصر ، الفارابى ونظم الحكم فى القرن العشرين فى : إبراهيم مدكور : أبو نصر الفارابى ، ص ٢٤٠

كان أول الفلاسفة المسلمين الذين اهتموا بهذه القضية اهتماما واضحا وإن تأثر كالعادة بكثير مما ذكره أرسطو بالنسبة لتصنيف العلوم على وجه العموم.

وإذا استقرأنا جهود الفلاسفة الذين أتوا بعد ذلك، فسوف نجد أن هذه القضية قد احتلت مكانا مرموقا فى كتابتهم كلهم على وجه التقريب مع ملاحظة أن الاختلافات بينهم لم تكن جوهرية.

وفى البدء نلاحظ أن العلوم التى ذكرها الكندى كانت فى معرض الإجابة عما يجب أن يحصله « طالب الفلسفة »، لكن هذا لن يغير من الأمر شيئا، إذا تذكرنا أن المفهوم المقصود بالفلسفة هو أنها العلم الجامع لمختلف المعارف.

والذى يطلع على رأى الكندى يخيل إليه أنه يضع العلوم الرياضية تالية فى الترتيب بعد المنطق والطبيعية والميتافيزيقا، غير أنه حرص أن يذكر قبل النص على هذه العلوم أن الرياضيات تأتى فى الترتيب قبلها، فتعلمها ضرورة لابد منها قبل تعلم العلوم الفلسفية[1] والعلوم الرياضية التى أوجب الكندى تعلمها أولاً، هى أربعة : الحساب، والهندسة، والموسيقى، والفلك، ولم يكن الكندى مبتدعا لهذه المجموعة الرباعية، لأنها كانت متداولة فى مدرسة الإسكندرية، وكان يعرف فضل هذه المدرسة التى اشتهرت بعظيم عنايتها بالرياضيات. ولكن الجديد عند الكندى ـ فيما يبدو ـ أنه أدمجها فى الفلسفة، وجعلها مدخلا إليها وجزءاً منها وشرطا ضروريا لتحصيلها. وعلوم الفلسفة هى التى كانت مأثورة عن أرسطو، نعنى المنطق والطبيعيات والإلهيات، فلما خاض الكندى غمار الفلسفة، وفق بين النزعتين المشائية والرياضية، وأدرج الرياضيات فى جملة الفلسفة، ولكنه جعلها مقدمة للتعليم[2].

والعلوم التى يشير إليها الكندى من رياضيات ومنطق وطبيعة وما بعد الطبيعية وأخلاق وسياسة، وعلوم إنسانية، هى ثمرة تحصيل البشر بقواهم وتفكيرهم وتحصيلهم وعلى قدر طاقتهم. إنها كلها تعتمد على طريق خاص فى المعرفة، إذ تبدأ من إدراك الجزئيات والمحسوسات المادية وترتفع شيئا فشيئا مع التجريد حتى تنفصل عن المادة انفصالا تاما، وإدراكها إما بالحس فقط وإما بالحس المقترن مع العقل، وإما بالعقل فقط[3].

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٤١

(٢) أحمد فؤاد الأهوانى ، الكندى ، ص ١٠٢

(٣) المرجع السابق ، ص ١٠٦

وتقتضى العلوم السابقة من الإنسان أموراً أربعة هى : الطلب والبحث والأداة، والزمان.

الطلب سعى إلى بلوغ غاية، وكل طالب فلسفة يبغى معرفة الحق، ولذلك سمى الفلاسفة طلاب الحكمة، والمتعلمين من أى نوع طلابا، ولو بطل الطلب، ما بلغ الإنسان الأرب.

والبحث تفتيش عن الأمور الخفية، حتى إذا عثر الباحث عليها كشف عنها وعرفها. ولا بحث إلا بمشقة وتكلف، فالمعرفة ثمرة البحث، والبحث نتيجة الطلب.

والأداة وسيلة يصطنعها الباحث عن الحقائق، وتتمثل فى المنطق بصفة خاصة، بالإضافة إلى الرياضيات نفسها.

والزمان ضرورة لامناص منها لكل شىء إنسانى مادام يخضع للحركة والنمو[1].

ويؤمن الفارابى ـ مثل أفلاطون ـ بأرستقراطية العلم، ويبنيها على تقسيم المجتمع إلى (خاصة) و(عامة).

والعامة هم الذين يقتصرون، أو الذين سبيلهم أن يقتصر بهم فى معلوماتهم النظرية على ما يوجبه بادى الرأى المشترك.

والخاصة هم الذين لا يقتصرون فى شىء من معلوماتهم النظرية على مايوجبه بادى الرأى المشترك، بل يعتقدون مايعتقدونه، ويعلمون ما يعلمونه من مقدمات تعقبت غاية التعقب، فلذلك صار كل من ظن بنفسه أنه لا يقتصر على مايوجبه بادى الرأى المشترك فى الأمر الذى ينظر فيه ظن بنفسه أنه خاص فى ذلك الأمر، وبغيره أنه عامى، فلذلك صار الحاذق من أهل كل صناعة يمسي خاصيا، لعلمهم أنه ليس يقتصر فيما يحتوى تلك الصناعة على مايوجبه بادى الرأى فيها، بل يستقصيها ويتعقبها غاية التعقب. وأيضا فإنه يقال عامى لكل من لم يكن له رياسة ما مدنية، ولا كانت له صناعة تترشح له بها رياسة مدنية، بل إما لا صناعة له أصلاً، أو أن تكون صناعته صناعة يخدم بها فى المدينة فقط. والخاص كل من له رياسة ما مدنية، وكذلك كل من ظن بنفسه أن له صناعة يصلح أن يتقلد بها رياسة ما أو حالة يظن بها عند نفسه أنها حال رياسة مدنية، يسمى نفسه خاصيا، مثل ذوى الأحساب،

---

(١) المرجع السابق ، ص ١١٥ ـ ١١٦

وكثير من ذوى اليسار العظيم، وأدخل فى الخصوص كل من كانت صناعته أكمل فى أن يتقلد رياسة (١).

ولكن الوظيفة التربوية عند الفارابى إنما يمارسها الحاكم فى إطار وظيفة أعم وأشمل، وهى التوجيه المذهبى للمواطنين، فالفارابى من هذه الناحية أقرب إلى أصحاب المذهبيات اليمينية واليسارية فى عصرنا الحاضر ممن يؤكدون وجوب ملء رؤوس المواطنين ملئا أيديولوجيا متشابها، حتى يكون التجاوب كاملا بين الزعيم وشعبه، وتكون الاستجابة أقرب إلى الآلية بين أوامر القائد وطاعة المواطنين، فهو فى كتابه (المدينة الفاضلة) وفى كتابه (السياسة المدنية) يوضح المحتوى الفكرى المشترك الذى يجب توافره لدى كل مواطن، وأن أهم عناصر هذا المحتوى الفكرى فى دولة الفارابى التى تكون الوعى السياسى المطلوب من المواطنين تقوم على فهم مبادىء الوجود الميتافيزيقية، وخصائصه الفيزيقية ونظام الكون ومراتبه، وعلى فهم دستور الدولة المنظم لأنساقها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتنفيذية (٢).

ولابن سينا رأى مشهور فى المنهج الأولى الذى يجب أن يعلم للصبية فى مقتبل عمرهم، إذ يوجب البدء بتعلم القرآن، بمجرد تهيؤ الطفل للتلقين جسميا وعقليا، وفى الوقت نفسه يتعلم حروف الهجاء ويلقن معالم الدين، ثم يروى الصبى الشعر، مبتدئا بالرجز ثم بالقصيدة، لأن رواية الرجز وحفظه أيسر، إذ أن بيوته أقصر، ووزنه أخف، على أن يختار من الشعر ما قيل فى فضل الأدب ومدح العلم وذم الجهل، وما حث منه على بر الوالدين واصطناع المعروف وقرى الضيف، فإذا فرغ الصبى من حفظ القرآن وألمّ بأصول اللغة، نظر فى توجيهه إلى مايلائم طبيعته واستعداده (٣).

يريد ابن سينا بذلك أن يثقف الصبى فى المرحلة الأولى من التعليم بحيث يتعلم القرآن، فيقرؤه ويفهم المراد مما يحفظ، وفى الوقت نفسه يدرس أصول اللغة العربية من نحو وصرف وإملاء وخط، ويتمرن على التعبير الشفوى، والتعبير الكتابى، كى يستطيع أن يقرأه قراءة صحيحة ويتكلم بلغة صحيحة، ويكتب لغة خالية من الخطأ.

---

(١) الفارابى : كتاب تحصيل السعادة ، ص ٨٦ ـ ٨٧

(٢) محمد عبد المعز نصر : الفارابى ونظم الحكم فى القرن العشرين ، ص ٢٥٤

(٣) محمد عطية الأبراشى · التربية الإسلامية وفلاسفتها ، القاهرة ، عيسى البابى الحلبى ، ١٩٦٩ ، ص٢١٩

فإذا وصلت إلى هذه الدرجة من الدراسة الثقافية الدينية اللغوية نظر فى أمر المتعلم وميوله ورغباته التى يميل إليها، فإن كانت ميوله متجهة إلى نمو الناحية العملية وجّه إلى الصناعة التى يريدها، والفن الذى يرغبه، وإن كانت ميوله الطبيعية أدبية يسرت له الوسائل ليكون أديبا، وإذا كان يحب العلوم كالطب والصيدلة والكيمياء والرياضة، أعطى الفرصة لتكملة نفسه، ودراسة العلم الذى يود التخصص فيه[1].

ولابن سينا حديث ممتع عن أنواع الرياضة فى عصره، والتى يرى أهميتها فى حياة الصبى حسب سنه وقدرته، فهو يتحدث عن المنازعة والمباطشة والملاكزة والإحضار وسرعة المشى والرمى من القوس والقفز إلى شىء ليتعلق به والحجل على إحدى الرجلين، والأراجيح وركوب الزواريق والخيل.. إلخ. ولكل نوع من الرياضة عنده أشكال وصور مختلفة عند الأداء (تمارين رياضية)، فمثلا المباطشة أنواع، منها أن يشبك كل واحد من اللاعبين يده على وسط صاحبه ويلزمه ويتكلف كل واحد منهما أن يتخلص من صاحبه وهو ممسكه، وأيضا أن يلتوى بتدبير على صاحبه يدخل يده اليمنى إلى يمين صاحبه ويده اليسرى إلى يساره ووجهه إليه ثم يشيله ويقلبه ولاسيما وهو ينحنى تارة ويبسط أخرى، ومن ذلك المدافعة بالصدرين ومن ذلك ملازمة كل واحد منهما عنق صاحبه يجذبه إلى أسفل... إلخ[2].

وابن سينا يحدثنا عن المناهج التى كان على طالب العلوم العقلية أن يلم بها ويتخصص فى أحد فروعها، ويقسم هذه المناهج والعلوم إلى : قسم نظرى مجرد، وقسم عملى، أما القسم النظرى من تلك المناهج فهى التى تكون الغاية منها حصول الاعتقاد اليقينى بحال الموجودات التى لايتعلق وجودها بفعل الإنسان ويكون المقصود منها هو حصول رأى فقط مثل العلم الإلهى وعلم الهيئة والمناهج والعلوم العملية التى لاتكون الغاية منها حصول الاعتقاد اليقينى بالموجودات فقط، بل حصول رأى لأجل القيام بعمل، فغاية العلوم النظرية هى الحق، وغاية العلوم العملية هى الخير[3].

ويقسم ابن سينا العلوم النظرية إلى ثلاثة علوم : العلم الأسفل، ويسمى (العلم الطبيعى)، والعلم الأوسط، ويسمى (العلم الرياضى) والعلم الأعلى ويسمى (العلم الإلهى)[4]

---

(١) المرجع السابق ص ٢٢

(٢) عبد الرحمن النقيب . فلسفة التربية عند ابن سينا ، ص ١٢٤

(٣) المرجع السابق ، ص ١٣٠

(٤) المرجع السابق ، ص ١٣١

وأيضا، فإن العلوم العملية تنقسم إلى ثلاثة أقسام : قسم يعرف به الإنسان كيف ينبغى أن تكون أخلاقه وأفعاله حتى تكون حياته الأولى والأخرى سعيدة. وقسم يعرف به الإنسان كيف ينبغى أن يكون تدبيره لمنزله المشترك بينه وبين زوجه وولده ومملوكه حتى تكون حاله منتظمة مؤدية إلى التمكن من كسب السعادة، وقسم يعرف به الإنسان أصناف السياسات والرئاسات والاجتماعات والمدينة الفاضلة وغير الفاضلة ويعرف وجه استيفاء كل واحد منها وعلة زوالها وجهة انتقالها [1].

ولتصنيف العلوم وبيان أجناسها عند الإخوان فوائده، إذ به يسترشد طلاب العلم فيعرفون ما ترغب فيه نفوسهم من علوم، ذلك أن رغبة النفوس فى العلوم المختلفة وفنون الآداب مثلها مثل رغبة الأجسام للأطعمة المختلفة.

ويقسم الإخوان العلوم إلى أقسام ثلاثة :[2].

أولاً ـ العلوم الرياضية، وهى علوم الآداب التى وضع معظمها لطلب المعاش وصلاح أمر الدنيا، وأصناف علوم الآداب، هذه تسعة : أولها القراءة والكتابة، ومنها علم النحو واللغة، وعلم الحساب والمعاملات، وعلم الشعر والعروض، وعلم الزجر والفأل وما شاكلها، وعلم الحرف والصنائع وعلم البيع والشراء والتجارات، ومنها علم الحرث والنسل، وعلم السير والأخبار.

ثانيا ـ العلوم الشرعية، وهى التى وضعت لطب النفوس وطلب الآخرة، وهى علوم يثاب عليها من يعلمها، ويعذب من يتخلف عن أحكامها، وهى بدورها تنقسم إلى : علم التنزيل ـ علم التأويل ـ علم الروايات والأخبار ـ علم الفقه والسنن والأحكام ـ علم التذكار والمواعظ والتصوف ـ علم تأويل المنامات.

ثالثا ـ العلوم الفلسفية، وتنقسم إلى أربع مجموعات : الرياضيات ـ المنطقيات ـ الطبيعيات ـ الإلهيات [3].

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٣٢

(٢) نادية جمال الدين ، فلسفة التربية عند إخوان الصفا ، ص ٢١٥

(٣) المرجع السابق ص ٢١٦

ويلاحظ على تصنيف الإخوان أنه لم يقتصر على العلوم الفلسفية فقط المأخوذة عن اليونان، بل أضيف إليه ما يتلاءم مع المجتمع الإسلامى ألا وهى العلوم الشرعية من فقه وتفسير وسيرة وتأويل وسنن وغيرها، وإذا كانوا قد أضافوا إلى تصنيف اليونان العلوم الشرعية فهم لم يغفلوا أيضا العلوم الرياضية أو علوم اللغة والأدب كما هى معروفة فى الأمة الإسلامية، وهى العلوم التى تعتبر آلات للمعرفة الشرعية، فالفلسفة؛ إذ أن أساسها القراءة والكتابة والحساب والشعر والعروض، وإن أضافوا لها الزجر والفأل وهى علوم كانت توجد فى مجتمعهم حينئذ، ويحرص الناس على معرفتها، وإن كان يمكن القول أن أكثر هذه العلوم داخل فى منهج تعليم الصبيان فى الكتاتيب، ومن هنا فلم يتوقف الإخوان لتفصيل الحديث عنها مثلما فعلوا بالنسبة للعلوم الفلسفية التى تعنيهم(1).

ويقرر إخوان الصفا أن النفوس البشرية متفاوتة الطباع فى قبول العلم فهناك من تكون نفسه مطبوعة على محبة الصنائع، أو البيع والشراء، أو جمع المال والأثاث وادخارهما، أو إنفاق المال، أو عمارة الأرض، أو الشهوات أو الغناء، أو العصبية والخصومات والعداوات، أو العبادة والتقوى، أو لقاء أهل العلم والأدب.

وهناك أيضا نفوس تشتهى علم السحر والعزائم والكيمياء والحيل وغيرها، أو النظر فى الإلهيات، أو البحث عن حقائق الكائنات الفاسدات، والباقيات المخلدات(2).

والحكمة البالغة هى أفضل أنواع العلم، وهى هبة من الله تعالى يعطيها لمن يشاء «ومن يؤت الحكمة فقد أوتى خيرا كثيرا» يعنون بذلك علم القرآن خاصة، وتفسير آياته ومعانى أسراره وإشاراته اللطيفة التى لا يمسها إلا المطهرون من العيوب والذنوب والكذب فى حق الله تعالى وآياته.

ويوضح الإخوان مدى محبتهم للعلم وحرصهم على طلبه بقولهم(3) :

« وبالجملة ينبغى لإخواننا - أيدهم الله - ألا يعادوا علما من العلوم، أو يهجروا كتابا من الكتب، ولا يتعصبوا على مذهب من المذاهب، لأن رأينا ومذهبنا يستغرق المذاهب كلها،

(1) المرجع السابق ، ص ٣٢١.

(2) عبد اللطيف محمد العبد ، الإنسان فى فكر إخوان الصفا ، ص ١٩١.

(3) المرجع السابق ، ص ١٩٦.

ويجمع العلوم جميعها، وذلك أنه هو النظر فى جميع الموجودات بأسرها الحسية والعقلية من أولها إلى آخرها، ظاهرها وباطنها، جليها وخفيها، بعين الحقيقة من حيث هى كلها من مبدأ واحد، وعلة واحدة وعالم واحد ونفس واحدة محيطة جواهرها المختلفة وأجناسها المتباينة وأنواعها المقننة وجزئياتها المغايرة»

ولما كان ابن رشد يؤمن بانقسام الشرع إلى ظاهر وباطن، وكان لابد لطريقة التعليم أن تختلف بين الخواص والعوام، فالخواص لنا أن نعلمهم التأويلات المعبرة عن الباطن لأنهم أهل برهان، أما العوام فلا يجب إذاعة التأويلات عليهم إطلاقاً، فلو قيل للجمهور، ولمن هو أرفع رتبة فى الكلام منهم ، أن الشمس التى تظهر للعين فى قدر قدم هى نحو مائة وسبعين ضعفا من الأرض ، لقالوا: هذا مستحيل ، ولكان من يخيل ذلك عندهم كالنائم ، ولعسر علينا إقناعهم فى هذا المعنى بمقدمات يقع لهم التصديق بها عن قرب فى زمان يسير . بل لاسبيل إلى تحصيل مثل هذا العلم بطريق البرهان إلا لمن سلك طريق البرهان، وإذا كان هذا موجودا فى مطالب الأمور الهندسية ، وبالجملة فى الأمور التعليمية، فأحرى أن يكون موجوداً فى العلوم الإلهية ، فإذا صرح بذلك للجمهور ، كان شنيعا وقبيحا فى بادىء الرأى وشبيها بالأحلام ، إذ لا يوجد فى هذا النوع من المعارف مقدمات محمودة يتأتى من قبلها الإقناع فيها للعقل الذى فى بادىء الرأى عقل الجمهور ، فإنه يشبه أن يكون مايشهره بآخره للعقل هو عنده من قبيل المستحيل فى أول أمره، وليس يعرض هذا فى الأمور العلمية بل وفى العملية»[1] .

وليس كل ماسكت عنه الشرع من العلوم يجب أن يفحص عنه ويصرح للجمهور بما أدى إليه النظر أنه من عقائد الشرع ، إذ يتولد عن ذلك تخليط عظيم ، فينبغى أن يمسك من هذه المعانى كل ماسكت عنه الشرع ، ويعرف الجمهور أن عقول الناس مقصرة عن الخوض فى هذه الأشياء ، ولا يتعدى التعليم الشرعى المصرح به فى الشرع ، إذ هو التعليم المشترك للجميع ، الكافى فى بلوغ ذلك ، فكما أن الطبيب يفحص من أمر الصحة على القدر الذى يوافق الأصحاء فى حفظ صحتهم والمرضى فى إزالة مرضهم ، كذلك الأمر فى صاحب الشرع ، إذ أنه يعرف الجمهور من الأمور مقدار ما تحصل لهم به سعادتهم[2] .

---

(١) محمد عاطف العراقى : النزعة العقلية فى فلسفة ابن رشد ، ص ٢٨١

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٨٢

ويثير الكندى قضية (الطريقة) فى التعليم وسبيل الحصول على العلم . أيكتسب العلم بالمشاهدة والتجربة، ثم ينتقل منها إلى تكوين القوانين الكلية التى تنطبق على الجزئيات أم أن هذه المعلومات تتكشف أو ينكشف له بعضها عن العلم الإلهى الأزلى، وإذا كان العلم إلهياً لا فضل للإنسان فى تحصيله، فكيف يفيض عليه من الله ؟.

من الواضح أن الكندى يختار طريق (الفيض) الربانى فى العلم، فهو يقول أن النفس « فى قوتها إذا تجردت أن تعلم سائر الأشياء بعلم البارى بها، أو دون ذلك برتبة يسيرة، لأنها أودعت من نور البارى عز وجل » [1].

فالنفس لأنها من النور الإلهى، تستطيع أن تبلغ العلم بالتجرد من الدنيا، والنظر إلى الحقائق والبحث عنها. هذا التجرد يسمو بالنفس من العالم السفلى الدنيوى، ويرفعها إلى عالم العقل فوق الفلك، فتصبح فى نور البارى مطابقة لعالم الديمومة، وترى « بنور البارى كل ظاهر وخفى وتقف على كل سر وعلانية ».

والوسيلة التى بها يحصل المتجرد من الدنيا المتطهر من الأدناس على العلم الإلهى يمكن تسميتها (طريقة الصقل) أو (طريقة المرآة)، فالنفس كالمرآة إذا صدئت لم تظهر فيها الصور، وإذا انصقلت انعكست الصور عليها [2].

والعلوم النظرية سبيل تعليمها عند الفارابى، الطرق الإقناعية، وهى لاسبيل إلى أن يعقلها الإنسان إلا بعد أن يعقل معلومات كثيرة جداً.

وأما الفضائل العملية والصناعات العملية، فطريق تعلمها هو « التعويد» أو بمعنى معاصر، الممارسة حتى يمكن إكساب المتعلم مهاراتها » [3].

ولكن البرامج التعليمية والتربوية التى عرضها الفارابى فى معرض تنشئة المواطن والزعيم، والتى انتهت به إلى أن يتخذ من الفلسفة عاملاً يوحد فى الصفة الأساسية بين سائر ولاة الحكم، إنما تثمر ثمارها الحقيقية بين نشء حرص على أن يحدد بدقة وتفصيل مزايا أشخاصهم، فهو يصف طالب الفلسفة فى قوله : [4]

---

(١) أحمد فؤاد الأهوانى الكندى ، ص ٢٤٤

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٤٥

(٣) الفارابى ، كتاب تحصيل السعادة ، ص ٧٩

(٤) المرجع السابق ، ص ٩٤ ـ ٩٥

« فإن الذى سبيله أن يشرع فى النظر ينبغى أن يكون له بالفطرة استعداد للعلوم النظرية، وهى الشرائط التى ذكرها أفلاطون فى كتابه السياسة، وهى أن يكون جيد الفهم والتصور للشىء، وللشىء الذاتى، ثم أن يكون حفوظاً وصبوراً على الكد الذى يناله فى التعلم، وأن يكون بالطبع محباً للصدق وأهله والعدل وأهله، غير جموح ولا لجوج فيما يهواه، وأن يكون غير شره على المأكول والمشروب تهون عليه بالطبع الشهوات والدرهم والدينار، وماجانس ذلك، وأن يكون كبير النفس عما يشين عند الناس، وأن يكون ورعاً سهل الإنقياد للخير والعدل عسر الانقياد للشر والجور، وأن يكون قوى العزيمة على الشىء الصواب، ثم بعد ذلك أن يكون قد ربِّى على نواميس وعلى عادات تشاكل ما فطر عليه، وأن يكون صحيح الاعتقاد لآراء الملة التى نشأ عليها متمسكا بالأفعال الفاضلة التى فى ملته غير مخل بكلها أو بمعظمها، وأن يكون (مع ذلك) متمسكاً بالفضائل التى هى فى المشهور فضائل، غير مخل بالأفعال الجميلة التى هى فى المشهور جميلة ».

ويؤكد ابن سينا على أهمية « التبكير » فى اكتساب المتعلم العادات المنشودة؛ وذلك بأن يكون هذا فى سنوات الطفل الأولى، قبل أن ترسخ فيه العادات المذمومة التى يصعب إزالتها، إذا ما تمكنت فى نفس الطفل، أما إذا اقتضت الضرورة الالتجاء إلى العقاب، فإنه ينبغى مراعاة منتهى الحيطة والحذر، فلا يؤخذ الولد أولاً بالعنف، وإنما بالتلطف، ثم تمزج الرغبة بالرهبة، وتارة يستخدم العبوس، أو مايستدعيه التأنيب، وتارة يكون المديح والتشجيع أجدى من التأنيب، وذلك وفق كل حالة خاصة، ولكن إذا أصبح من الضرورى الالتجاء إلى الضرب، ينبغى ألا يتردد المربى على أن تكون الضربات الأولى موجعة، فإن الصبى يعد الضربات كلها هينة، وينظر إلى العقاب نظرة استخفاف، ولكن الالتجاء إلى الضرب لا يكون إلا بعد التهديد والوعيد، وتوسط الشفعاء لإحداث الأثر المطلوب فى نفس الطفل[1].

ولما كان إخوان الصفا يضمرون أهدافاً سياسية، كان طبيعياً أن يقصدوا مخاطبة الجمهور على الرغم من تلك المسحة الارستقراطية التى غلبت ظاهر كتاباتهم، ومن هنا فقد تنبهوا إلى أن لغة العلم المحض واصطلاحاته وأفانينه لا تقع فى متناول الإنسان العادى

---

(١) محمد عطية الأبراشى : التربية الإسلامية ، ص ٢٣٢

المشغول بهمومه المعاشية وطلب رزقه والكدح فى سبيله والذى لن يجد الوسيلة إلى فهم المقولات والقوانين والاستنتاجات العلمية إذا ما ألقيت إليه إلقاء وقدمت إليه فى قوالبها الصورية المتداولة بين الاختصاصيين، لهذا اتجهوا إلى القصص التعليمى ذى الديباجة المشرقة السلسة والعبارة الروائية الأخاذة المثيرة للخيال ينفذون به إلى ضمائر هذه الجماهير ليستودعوها مفاهيمهم الدينية والسياسية والاجتماعية ويحفزونها إلى رفض الأوضاع القائمة ونبذ أخلاقياتها [1].

وكان من رأى الإخوان التركيز على الصبية والشباب، وترك الشيوخ وكبار السن كلما أمكن ذلك، ويرجع ذلك لأسباب، منها :

١ ـ أن الصبيان أكثر قبولاً وأجود تخيلا، حيث يقول الإخوان « إنك تجد كثيراً من الصبيان يكون أسرع تصورا لما يسمعون، وأجود تخيلا لما يصف لهم كثير من المشايخ والبالغين، وذلك أن كثيرا من العلماء والعقلاء والمرتاضين فى العلوم والآداب تعجز نفوسهم عن تصور أشياء كثيرة قد قامت الحجة والبراهين على صحتها ».

٢ ـ عدم اكتساب الشباب والصبيان أى علم أو خلق، مما يجعلهم مهيئين لاكتساب أى علوم يلقنها لهم الإخوان، ولذا فهم يشبهون الصبيان.. كمثل ورق أبيض نقى لم يكتب فيه شىء، فإذا كتب فيه شىء حقا كان أمراً باطلاً، فقد شغل المكان ومنع أن يكتب فيه شىء آخر، ويصعب حكه ومحوه .

٣ ـ ولعل تفضيل الإخوان للشباب والفتيان والأحداث يرجع إلى أن ذلك فى رأيهم اقتداء بسنة الله تعالى، وذلك لأن الله سبحانه وتعالى لم يبعث نبياً إلا وهو شاب، ولا أعطى الحكمة لعبد من عباده إلا وهو حدث من الفتيان، كما ذكرهم الله تعالى وأثنى عليهم فقال : « إنهم فتية آمنوا بربهم » [2]، « وأعلم أن كل نبى بعثه الله، فأول من كذبه مشايخ قومه المتعاطون الفلسفة والنظر والجدل » [3].

---

(١) محمد جواد رضا ، أئمة الفكر التربوى الإسلامى ، الكويت ، ذات السلاسل ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٨

(٢) الكهف / ١٣

(٣) محمد فريد حجاب الفلسفة السياسية عند إخوان الصفا ، ص ١٦٤ ـ ١٦٥

الفصل الخامس
الاتجاه الصوفى

المفهـــوم والنشـــأة :

كما أن « علم الكلام » قد صار فى تكامله مع القرون، وكما نجده مثلا عند عضد الدين الإيجى فى كتابه (المواقف)، وعند سعد الدين التفتازانى فى كتابه (شرح المقاصد)، جملة علوم منسقة لها ترتيبها، وتشمل المعرفة، والوجود، وهذا العالم بما فيه الإنسان، ووجود الله، والأخلاق، وما بعد هذه الحياة، فكذلك صار التصوف كما نجده عند كثيرين من علماء التصوف أمثال الغزالى فى كتابه (الإحياء) وابن عربى فى كتابه (الفتوحات المكية) جملة علوم ممتزجة ومتماسكة، جمعت بين المعرفة والوجود، ووجود الله، وهذا العالم، وغيره، والإنسان، والأخلاق، والتربية الروحية، وخصوصا تنقية الأعمال الدينية التى تجرى على الجوارح، أو على القلوب من كل شائبة[١].

ويمكن القول بأن التصوف أهم مظاهر الحياة الروحية فى الإسلام إلى جانب انقطاع أفراد لحياة العلم والبحث، ولذة التفكر والمعرفة. وبعض المحدثين تناوله بالدراسة تحت عنوان فيه لفظ (الروحية)، كما فعل الدكتوران محمد مصطفى حلمى وأبو العلا عفيفى، الأول فى كتابه (الحياة الروحية فى الإسلام) والثانى فى كتابه (التصوف، الثورة الروحية فى الإسلام)، وكثير من الباحثين يرون فى التصوف هذا الرأى[٢].

وارتباط التصوف بالحياة الروحية يقوم على افتراض مؤداه أن ليس فى هذا الوجود كائن آخر غير الإنسان شرفه الله بأن خلقه بيديه وسواه وعدله وجعله فى أحسن تقويم، ثم أضاف إلى ذلك كله ماهو أهم، وهو تلك النفحة الإلهية التى جعلت منه كائنا آخر مختلفا عن كل الكائنات الأخرى. من أجل ذلك كان جديراً بأن يطلب الله من الملائكة أن

---

(١) محمد عبد الهادى أبو ريدة : الأساس الصحيح المشترك لاتجاهات التصوف الإسلامى والفرق بين الصوفية وغيرهم . فى : وزارة الشئون الدينية بالجزائر ، ملتقى الفكر الإسلامى الواحد والعشرين ، ٨/٢٦ ـ ١٩٨٧/٩/٢ ، ص ١ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢

يسجدوا له. وفى ذلك يقول سبحانه وتعالى « فإذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين »[1]، ومن هنا أصبح للإنسان حياة روحية تختلف عن حياته المادية وإن كانت مرتبطة بها.. وهذه الحياة الروحية قدر مشترك لدى كل الناس منذ بدء الخليقة حتى قيام الساعة، وقد تمثلت هذه الحياة الروحية لدى الإنسان فى صورة مختلفة لدى كل الشعوب وفى كل العصور[2] .

وهكذا يمكن القول بأن التصوف ـ بمعنى الحياة الروحية للإنسان من حيث هو إنسان ـ يعد ظاهرة إنسانية عامة وفطرة بشرية موجودة فى كل العصور وفى كل الأديان، نجدها لدى أتباع الديانات السماوية، كما نجدها لدى أتباع الديانات الوضعية مثل البوذية أو لدى بعض الاتجاهات الفلسفية مثل الأفلاطونية الحديثة، كما يمكن العثور على مثل هذه الميول فى الهند القديمة ولدى الصينيين القدماء.[3].

وكان لابد أن يكون لهذا أثره على مفهوم (الالتزام) لدى المسلم، فقيمة التزام المسلم بالإسلام تظهر على صعيدين اثنين : قد يتضافران ويجتمعان، وقد ينفك الواحد منهما عن الآخر : [4].

أما الصعيد الأول، فهو الساحة الدنيوية التى يتجلى فيها تعامل الناس بعضهم مع بعض، ومن المعروف أن الإنسان يجب أن يعامل على أنه مسلم، من كل الجوانب، بمجرد أن تتوافر أركان الإسلام فى ظاهر أقواله وأفعاله، بأن ينطق بشهادة الإسلام، ويذعن لأركانه العملية، ولا يبدو منه فى الظاهر ما يدل على إنكاره وتأبيه لشىء منها، كما توصف طاعته وعبادته جميعا بالصحة والقبول مادامت هى فى الظاهر كذلك، أى فليس لقاضٍ أن يتهم مسلماً بخلاف ماقد ظهر منه من الاستقامة فى السلوك وصحة الطاعات والعقود، دليل ذلك قول رسول الله صلى الله عليه وسلم فيما رواه مسلم بسنده من أن رسول الله

---

(١) الحجر / ٢٩ ، وتكررت الفكرة نفسها فى سورة (ص) ٧٢ ، والسجدة /٩

(٢) محمود حمدى زقزوق . التصوف الإسلامى ، معناه ، أهم التعريفات ونشأته ، فى ملتقى الفكر الإسلامى الحادى والعشرين ، ص ٢

(٣) المرجع السابق ، ص ٣

(٤) محمد سعيد رمضان البوطى التصوف السليم جوهر الإسلام ولبه وابن تيمية من أبرز المنافحين عنه والداعين إليه فى ملتقى الفكر الإسلامى الواحد والعشرين ، ص١

سمع جلبة خصم بباب حجرته فخرج إليهم فقال « إنما أنا بشر وأنه يأتيني الخصم، فلعل بعضهم أن يكون أبلغ من بعض فأحسب أنه صادق، فأقضي له (وفي رواية فاقضي له على نحو ما أسمع)، فمن قضيت له بحق مسلم فإنما هي قطعة من النار فليحملها أو ليذرها »[1].

الصعيد الثاني تتبينه من أن معيار الحكم في نطاق التعامل الدنيوي ليس بالضرورة هو معيار الحكم الذي سيقضي به الله بين الناس في الدار الآخرة، وإنما مدار الأمر ومرده، على صفاء القصد وإخلاص القلب، وموافقة الظاهر الذي كان يراه الناس للباطن الخفي الذي يطلع الله عليه، دليل ذلك قوله عز وجل « قل إن تخفوا ما في صدوركم أو تبدوه يعلمه الله »[2]، وقول الرسول « إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرىء مانوى... ».

وكان الإقبال على الدين والزهد في الدنيا غالبا على المسلمين في صدر الإسلام، فلم يكونوا في حاجة إلى وصف يمتاز به أهل التقى والعكوف على الطاعات والانقطاع إلى الله، ولم يتسم أفاضلهم في الجيل الأول بتسمية سوى صحبة رسول الله، إذ لا أفضلية فوقها، فقيل لهم الصحابة، ولما أدركهم أهل الجيل الثاني سمي صحب الصحابة بالتابعين، فلما فشا الإقبال على الدنيا في القرن الثاني ومابعده وجنح الناس إلى مخالطة المتاع الدنيوي، قيل للخواص ممن لهم شدة عناية بأمر الدين، الزهاد والعباد، ثم ظهرت الفرق الإسلامية، فادعى كل فريق أن منهم زهادا وعباداً، هنالك انفرد خواص أهل السنة المقبلون على العبادة باسم الصوفية والمتصوفة واشتهر هذا الاسم قبل المائتين من الهجرة، فهو اسم محدث بعد عهد الصحابة والتابعين.[3]

ويقول بعض العلماء : إن هذا الاسم معروف في الملة الإسلامية من قبل ذلك، ويذهب بعضهم إلى أنه لفظ جاهلي عرفته العرب قبل ظهور الإسلام، قال أبو نصر عبد الله ابن علي السراج الطوسي المتوفى سنة ٣٧٨ هـ = ٩٨٨ م في كتاب (اللمع) في التصوف « أما القائل أنه اسم أحدثه البغداديون فمحال لأنه في وقت الحسن البصري المتوفى سنة ١١٠ هـ = ٧٢٨ م، كان يعرف بهذا الاسم، وكان الحسن قد أدرك جماعة من أصحاب رسول الله، وقد روى عنه أنه قال (رأيت صوفيا في الطواف فأعطيته شيئا فلم يأخذه وقال معي أربعة دوانيق فيكفيني ما معي).

---

(١) صحيح مسلم ، جـ ٥ / ١٢٩ ، باب الحكم بالظاهر

(٢) آل عمران / ٢٩

(٣) ابن خلدون المقدمة القاهرة دار الشعب د ت ص ٤٣٩

وروى عن سفيان الثورى (المتوفى سنة ١٦١ هـ = ٧٧٧ م) أنه قال لولا أبو هاشم الصوفى (المتوفى سنة ١٠٥ هـ = ٧٧٣) ماعرفت دقيق الرياء، وقد ذكر فى الكتاب الذى جمع أخبار مكة عن محمد بن إسحق بن يسار (المتوفى سنة ١٥٠ هـ = ٧٦٧ م) وعن غيره يذكر فيه حديثا : أنه قبل الإسلام، قد خلت مكة فى وقت من الأوقات حتى كان لايطوف بالبيت أحد، وكان يجيء من بلد رجل صوفى فيطوف بالبيت وينصرف، فإن صح ذلك، يدل على أنه قبل الإسلام كان يعرف هذا الاسم، وكان ينسب إليه أهل الفضل والصلاح.

فاستعمال لفظ صوفى ومتصوف لم ينتشر فى الإسلام إلا فى القرن الثانى ومابعده، سواء كان هذا التعبير عن الزهد « بالصوفى» حدث فى أثناء المائة الثانية كما هو رأى ابن خلدون فى مقدمته، أم كان هذا التعبير معروفا فى الإسلام قبل القرن الثانى، أم كان لفظا جاهليا على ماذكره صاحب (اللمع) الذى حاول أن يبرىء الصوفية من انتحال اسم مبتدع لم يعرفه الصحابة ولا التابعون.[1].

كذلك كثر الخلاف وطال حول اشتقاق كلمة (الصوفى) فجمهور الصوفية يذهبون إلى القول بأنه مشتق من (الصفا) وأن الصوفى هو أحد خاصة أهل الله الذين طهر الله قلوبهم من التعلق بهذه الحياة الدنيا، ويذهب بعضهم إلى اشتقاقها من (الصف)، واحد الصفوف، بمعنى أن الصوفى ـ من حيث حياته الروحية ـ فى الصف الأول لاتصاله بالله، أو من (الصفة) إشارة إلى أن أصل التصوف متصل بأهل الصفة. وهو اسم أطلق على بعض فقراء المسلمين فى صدر الإسلام، كانوا ممن لا بيوت لهم، فكانوا يأوون إلى صفة بناها الرسول خارج المسجد بالمدينة، ولكن هذه الاشتقاقات لايجيزها فى اللغة العربية قياس كما يقول القشيرى وغيره. وهنالك اشتقاق واحد لايخالف القياس، وهو نسبة الصوفى إلى الصوف، وبه قال أبو نصر السراج مؤلف أقدم كتاب عربي معروف فى التصوف لأن الصوفى كان لباس الأنبياء ورمز الأولياء والخاصة كما يظهر من أخبار الصوفية وآثارهم.

---

(١) دائرة المعارف الإسلامية ، إعداد وتحرير النسخة العربية ، إبراهيم زكى خورشيد وآخرون ، القاهرة، دار الشعب ، ١٩٧٣ ، م ٩ ، ص ٣٣٨

ولا يأبه « سكاليجر » لرأى من يرى أن اسم الصوفية مشتق من الصوفى بل يقول أنه أقل فى قيمته من قبضة من الصوف، ومع ذلك اعتقد بعض الكتاب الأوربيين فى القرن الثامن عشر أن هذا هو الاشتقاق الوحيد الذى تبرره اللغة ويتفق مع الواقع. (١).

وإذا كان جوزيف فون هامر قد عارض هذا الرأى، إلا أن نولدكه NOLDEKE قد قرر المسألة ووضعها فى نصابها نهائيا فى سنة ١٨٩٤ فى الوقت الذى كان فيه أستاذا للغة العربية بجامعة ستراسبورج، فقد سرد طائفة من العبارات التى تدل على أن المسلمين فى القرنين الأولين للإسلام كانوا يلبسون الصوف وبخاصة من سلك منهم فى حياته طريق الزهد، وأنهم كانوا يقولون : لبس فلان الصوف بمعنى تزهد ورغب عن الدنيا، فلما انتقل الزهد إلى التصوف، قالوا: لبس فلان الصوف بمعنى أصبح صوفيا. (٢).

وإذا كان نيكلسون قد حاول أن يوحى بأن عادة لبس الصوف مسيحية المصدر، إلا أننا نتحفظ على هذا الربط المغتصب بين لبس الصوف وبين التأثر بالرهبنة المسيحية، إذ يجب أن نلاحظ أولاً، كما قال القشيرى فى رسالته، أن الصوفية المسلمين « لم يختصوا بلبس الصوف » بل كان الأغلب عليهم لبس المرقعات، وهى ثياب مؤلفة من قطع مختلفة الأشكال وأنواع الأقمشة والألوان، كما كان البعض يلبس الجلود بفرائها، وخصوصاً جلود الأغنام والماعز، ويحكى أبو نصر الطوسى أن يحيى بن معاذ الرازى (المتوفى سنة ٢٦٥ هـ تقريبا) كان يلبس الصوف والخلقان فى ابتداء أمره، ثم كان فى آخر عمره يلبس الخز واللين، وأن أبا حفص النيسابورى (المتوفى سنة ٢٦٥ هـ تقريبا) « كان يلبس قميصا خزا وثيابا فاخرة ». ومعنى هذا أن الصوفية المسلمين الأوائل الذين يزعم لهم نيكلسون التأثر بلباس الرهبان المسيحية، لم يختصوا بلباس الصوف، ولابنوع من القماش دون نوع، ويقرر الطوسى هذا بصراحة فيقول « آداب الفقراء فى اللباس أن يكونوا مع الوقت إذا وجدوا الصوف أو اللبد أو المرقعة لبسوا، وإذا وجدوا غيرذلك لبسوا، والفقير الصادق إيش ما لبس يحسن عليه، ويكون عليه فى جميع مايلبس الجلالة والمهابة، ولا يتكلف ولا يختار ».(٣)

(١) نيكلسون (ر م) · فى التصوف الإسلامى وتاريخه ، ترجمة أبو العلا عفيفى ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٥٦ ، ص ٦٦

(٢) المرجع السابق ، ص ٦٧

(٣) عبد الرحمن بدوى تاريخ التصوف الإسلامى من البداية حى نهاية القرن الثانى ، الكويت، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥ ، ص ١٢

ويلاحظ ثانيا، أن الرهبان المسيحيين لم يقتصروا على لبس الصوف، بل كان الكثير منهم يلبسون ثيابا مصنوعة من جلد الماعز أو شعر الجمل، وكان الواحد منهم يشد إلى وسطه زنّاراً، ذكرى لما كان يلبسه يحيى المعمدان، وصار هذ الزنار جزءاً أساسياً من لباس الرهبان وكان من الجلد عادة. (١).

وإذا كان الخلاف قد امتد إلى كلمتى (صوفى)، و (متصوف) إلا أن المعانى متقاربة إلى حد كبير، فقد عرف بشر بن الحارث الحافى « الصوفى » بقوله : «الصوفى من صفا قلبه» وعرفه بندارين الحسين بقوله : « الصوفى، من اختاره الحق لنفسه فصافاه، وعن نفسه فبراه، لم يرده إلى تعمل وتكلف بدعوى »، وعرفه أبو على الروذبارى بقوله : «الصوفى من لبس الصوف على الصفا وأطعم الهوى ذوق الجفا، وكانت الدنيا منه على القفا، وسلك منهاج المصطفى » (٢).

والمتأمل فى هذه التعريفات، يلاحظ ماتقوم عليه معانى الصفا والفناء عن النفس وكبح جماحها ومحاربة أهوائها واتباع السنة والزهد فى جاه الدنيا ومتاعها والانقطاع إلى الله ودوام التفكير، فكل أولئك أمور ينبغى أن تتحقق فى الصوفى، ولو أن واحداً من هذه التعريفات لا يجمعها كلها على وجه يجعل منه تعريفا جامعا مانعا كما يقول المناطقة.

ونفس الشىء يقال عن معانى (التصوف)، إذ يقول عنه معروف الكرخى «التصوف الأخذ بالحقائق واليأس مما فى أيدى الخلائق»، أما أبو محمد الجريرى فيقول : «التصوف هو الدخول فى كل خلق سنى، والخروج من كل خلق دنى »، وماذكره رويم من الخصال التى يبنى عليها التصوف مبنى على ثلاث خصال : « التمسك بالفقر والافتقار، والتحقق بالبذل والإيثار، وترك التعرض والاختيار» ويقول الجنيد « التصوف ذكر مع اجتماع، ووجد مع استماع، وعمل مع اتباع » (٣).

فهذه التعريفات تعبر عما ينطوى عليه التصوف من المعانى الأخلاقية، والأحوال

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٣

(٢) محمد مصطفى حلمى : الحياة الروحية فى الإسلام ، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤، ص ١١٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١١١

النفسية من فناء العبد من نفسه وبقائه بربه، ومن تحقق بالفقر والافتقار، وإسقاط للتدبير والاختيار، وإقبال على الذكر وخضوع لسلطان الوجد، وأخذ النفس بالأعمال التى لاتنافى تعاليم الكتاب والسنة. غير أن للجنيد تعريفا لعله أجمع هذه التعريفات لأكثر ماأشارت إليه من المعانى والصفات، يقول : « التصوف تصفية القلب عن موافقه البرية ومفارقة الأخلاق الطبيعية، وإخماد الصفات البشرية، ومجانبة الدواعى النفسانية، ومنازلة الصفات الروحانية، والتعلق بالعلوم الحقيقية، واستعمال ماهو أولى على الأبدية، والنصح لجميع الأمة، والوفاء لله على الحقيقة، واتباع الرسول صلى الله عليه وسلم فى الشريعة» [1].

والمتأمل فى مثل هذه التعريفات وغيرها يستطيع أن يدرج كلا منها فى إحدى فئات ثلاث[2] :

أ ـ ما يربط التصوف بالسلوك الخلقى، وهو مايصيب قدرا كبيرا من الحقيقة بالنسبة للأساس الصوفى فى الإسلام، فضلا عن تعلقه تعلقا شديدا بقضية تربية الشخصية المسلمة.

ب ـ ما يربطه بالنسك وصور العبادة، وهو يعنى العناية كلها بالجانب العلمى المتمثل فى الطقوس والشعائر الدينية مع تحقيق جوهرها الروحى الحيوى.

جـ مايربطه بالمعرفة والمشاهدة، وهو يولى عناية فائقة للجانب النفسى والعقلى فى التصوف، وإن شئت فقل إنه ينصب غالبا على التجربة الصوفية فى حد ذاتها.

والتصوف فى الحقيقة هو ، أولاً وقبل كل شئ ، تجربة خاصة ، وليس شيئاً مشتركاً بين الناس جميعاً ، ولكل صوفى طريقة معينة فى التعبير عن ، حالاته ، فهو بعبارة أخرى خبرة ذاتية Supjective ، وهذا يجعل من التصوف شيئاً قريباً من الفن ، خصوصاً وأن أصحابه يعتمدون على الاستبطان Introspective فى وصف حالاتهم ، كما أنهم يلجأون فى تعبيرهم عن هذه الحالات إلى أسلوب الرمز ، وذلك لإخفاء أذواقهم عمن ليس

---

(١) المرجع السابق ، ص ١١٢

(٢) محمد كمال إبراهيم جعفر التصوف ، طريقا ، وتجربة ومذهبا الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٠ ، ص ٤

أهلاً لها، ولهذا نجد بعض صوفية الإسلام يقولون · إن عدد الطرق إلى الله بعدد الأنفس، تأكيداً منهم على الفروق الفردية بين الصوفية، واستحالة مطابقة تجربة لتجربة أخرى فى ميدان التصوف(١).

ومن طريف ما يروى فى التصوف الإسلامى من أن علومه كلها ذوق، أن تلميذاً للصوفى المسلم المشهور محى الدين بن عربى جاء يوماً ليقول له « إن الناس ينكرون علينا علومنا، ويطالبوننا بالدليل عليها، فقال له ابن عربى ناصحاً : إذا ما طالعك أحد بالدليل والبرهان على علوم الأسرار، فقل له : ما الدليل على حلاوة العسل ؟ فلابد أن يقول لك : هذا علم لا يحصل إلا بالذوق . فقل : هذا مثل ذلك ».

وهذه الإجابة من ابن عربى تدل على عمق تحليله لأحوال التصوف، فهو يريد أن يقرر أن التصوف يتعلق بمجال العواطف الإنسانية، وهو مجال لا يخضع ـ بلغة علماء النفس المحدثين ـ للقياس الكمى، وسبيل معرفته، هو المعاناة ولا شئ غيرها، كما أنه لايخضع لمنطق العقل واستدلالاته(٢).

التصوف مصدراً للتربية الإسلامية :

هناك ميل غالب لدى كثيرين إلى إنكار صلاحية التصوف أن يكون مصدراً للتربية الإسلامية، ولعل السر وراء هذا الميل الغالب هو تلك الحملات العنيفة التى شنها الفقهاء على أصحاب التصوف وخاصة المتطرفين منهم، وعاونهم فى ذلك العقلانيون الذين أنكروا مناهج الصوفية الذوقية وتنكرهم لمناهج العقل والاستدلالات المنطقية.

ونحن إذ نشير إلى بعض صور النقد والهجوم لنناقشها لا نقصد الدفاع عن التصوف، وإنما لنوضح التساؤل الذى لابد أن يتبادر إلى الأذهان عن مدى « حجية » التصوف كمصدر للتربية الإسلامية، وإذا كنا نجيب بالإيجاب فلا يعنى هذا إلا إقرارا بحقيقة تاريخية وهى أن التصوف قد استطاع بالفعل أن يلعب دوراً كبيراً فى تكوين الفكر التربوى الإسلامى، وكذلك فى توجيه بعض مظاهر الحياة التربوية فى العصور الإسلامية، نقول ذلك بغض النظر عن الاعتقاد بصحة النهج الصوفى أو خطئه.

---

(١) أبو الوفا الغنيمى التفتازانى : مدخل إلى التصوف الإسلامى ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ ، ص ٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٦٠

لقد كانت الحقيقة عند الصوفية هى المعنى الباطن المستتر وراء الشريعة، ومن هنا كانوا يخالفون الفقهاء فى طريقة فهم الشرع ومناهج تفسيره والنظر إلى ماهية الأحكام الشرعية وطرق تعليلها، وتطرقوا من ذلك إلى مسائل هى فى صميم الدين، وبدأ الصراع بين الفقهاء والصوفية فى النصف الثالث من القرن الثالث حين سيق إلى المحاكمة أمام قضاة بغداد ذو النون المصرى والحلاج وغيرهما[1].

وكان فى طليعة من أشفقوا على الإسلام من ثورة الصوفية، ابن حنبل، وجاء أتباعه فكانوا أشد مقتاً للصوفية ورغبة فى التنكيل بهم، وبلغ هذا ذروته فى محنة الصوفية المعروفة بمحنة غلام الخليل (توفى سنة ٢٦٢ هـ) وفيها اتهم نحو سبعين صوفياً بينهم الجنيد (توفى عام ٢٩٧ هـ) شيخ الطائفة ببغداد، وقد حوكموا وأدينوا وصدر حكم بإعدامهم وإن أفرج عنهم فيما بعد. ولكن الغزالى استطاع بقوة إيمانه وشدة ذكائه وصفاء روحه أن يحبب أهل السنة فى التصوف وأهله، إلا أن الذين مزجوا مسائل الكلام والفلسفة الإلهية بالتصوف زادوا الطين بلة، حيث كانت لهم مذاهب فى الاتحاد والحلول ووحدة الوجود والتجلى والحب، وغير ذلك مما رآه الفقهاء منافياً للإسلام مؤدياً للكفر بتعاليمه، مما زاد الخصومات بين الفريقين، وخاصة منذ القرن السابع للهجرة، وكان من أشد خصوم الصوفية ابن تيمية فهاجمهم فى عدة رسائل أبان فيها عن انحرافاتهم حتى أصدر فتوى عام ٧٢٦هـ أعلن فيها تحريم زيارة الأضرحة والتوسل بالأولويات مع تفكير الصوفية[2].

والواقع أن تغليب الباطن على الظاهر يؤدى إلى إلغاء التكاليف والقضاء على مبدأ المسئولية لأن من يقولون به لا يأبهون بأعمال الجوارح من صلاة وصيام، وإنما يعولون على أعمال القلوب من خشية ورهبة وتدبر وتأمل، يفهمون النصوص الدينية فهما يكاد يهدم الأحكام جميعها، فلا يفرقون بين فرض ونافلة، وربما كان النفل أعلى مرتبة لأنه ثمرة تطوع ووسيلة تقرب، فى حين أن الفرض مبعثه الإلزام والالتزام، ووصل الأمر ببعضهم أن قال : إن الفرائض توصل إلى الجنة، فى حين أن النوافل توصل إلى صاحب الجنة، والنية عندهم أفضل من العمل لأنها أساسه، والتأمل أفضل من العبادة لأنه روحى، والعبادة بدنية، أو

---

(١) توفيق الطويل : فى تراثنا العربى الإسلامى ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة (٨٧) ، ١٩٨٥ ، ص ١٨٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٨٣ .

بدنية وروحية، فلا قيمة للأعمال البدنية، ومناط التكليف هو القلب وخلاص العبد من إخلاص نيته. وذهب الرمزيون من المتصوفة إلى أن شعار الدين أمور ظاهرة ومجرد رموز لمعان باطنة وليس للظاهر وزن، إنما الوزن كله لأعمال القلب والباطن، ولا يضير المتصوف في شئ أن يسقط أعمال الظاهر إسقاطاً تاماً. وعرف الملاماتية بتعمدهم الظهور أمام الناس بمظهر مناف للشرع اجتلاباً للذم والملامة، لأن الطاعة سر بين العبد وربه، وقد يكون في هذا ترق في العبادة وسمو في تصويرها ، ولكن يمكن أن يتخذ ذريعة لترك الفرائض وارتكاب الآثام(1).

والحق أن تغليب الباطن على الظاهر لم يكن إلا اتجاهاً في التصوف الإسلامي، وإلى جانبه اتجاه آخر أشد وأقوى يستمسك بالنصوص الدينية ويعتد بالكاليف الشرعية الاعتداد كله، ومن خالف ربه لا يمكن أن يحظى برضاه، وفي جو معركة الصراع بين الحقيقة والشريعة في أخريات القرن الثالث الهجري، يقول التستري : « وما من طريق إلى الله أفضل من العلم (علم الشرع)، فإن عدلت عن طريق العلم خطوة تهت في الظلمات أربعين صباحاً، وفي منتصف القرن الخامس يشكو القشيري من ذلك الانحراف الذي يبيح المحرم ويهمل الواجب، ويبكي كبار المتصوفة الأول الذين لم يبق في زماننا هذا إلا أثرهم. مضى الشيوخ الذين كان بهم اهتداء، وقل الشباب الذين كان بسيرتهم وسنتهم اقتداء، وزال الورع وطوى بساطه، واشتد الطمع وقوى رباطه، وارتحل من القلوب حرمة الشريعة، فعدوا قلة المبالاة بالدين أوثق ذريعة، ورفضوا التمييز بين الحلال والحرام،»وتجئ كلمات الغزالي : « من قال أن الحقيقة تخالف الشريعة، والباطن يخالف الظاهر، فهو إلى الكفر أقرب »، ومن هنا يعود التصوف إلى حظيرة الشريعة، وتستعيد المسئولية الدينية مكانتها ويبقى للثواب والعقاب مدلولهما(2).

وفي كتاب اللمع الذي نشره نيكلسون لأبي نصر السراج الطوسي حملة عنيفة على تلك الفئات التي ضلت الطريق من المتصوفة، فقد صنف الغالطين في التصوف إلى ثلاث طبقات :

---

(1) إبراهيم مدكور : في الفلسفة الإسلامية ، منهج وتطبيقه ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٣ ، جـ ٢ ، ص١٣٨ .

(2) المرجع السابق ، ص ١٣٩ .

الطبقة الأولى غلط أصحابها فى الأصول، من قلة إحكامهم لأصول الشريعة وضعف دعائمهم فى الصدق والإخلاص وقلة معرفتهم بذلك.

الطبقة الثانية، غلوا فى الفروع، وهى الآداب والأخلاق والمقامات والأحوال والأفعال والأقوال، فكان ذلك من قلة معرفتهم بالأصول ومتابعتهم لحظوظ النفوس ومزاج الطبع لأنهم لم يدنوا ممن يروضهم ويجرعهم المرارات ويوقفهم الذى يؤديهم إلى مطلوبهم، فمثلهم كمثل من يدخل بيتاً مظلماً بلا سراج، فالذى يفسده أكثر مما يصلحه، وكلما ظن أنه قد ظفر بجوهر نفيس لم يجد بعد إلا خزفاً خسيساً؛ لأنه لم يتبع أهل البصيرة الذين يميزون بين الأشباه والأشكال والأخلاق والأجناس، فعند ذلك يقع لهم الغلط ويكثر منهم الهفوة والشطط.

الطبقة الثالثة كان غلطهم فيما غلطوا فيه زلة وهفوة، لا علة وصفوة، فإذا تبين ذلك عادوا إلى مكارم الأخلاق ومعالى الأمور[1].

وقد أكد بعض الباحثين المحدثين فى معرض دفاعهم عن التصوف أن هجوم الفقهاء فيه الشئ الكثير من هوى النفس والشئ الكثير من الغرض والدفاع عن الحياة وأرزاقها، فقد تنادى رجال التصوف بأن الفقيه هو العابد أولاً، ثم العالم بحدود الله وشريعته، لأن التعبد شرط العلم الدينى، وكثير من الفقهاء، لم يوفِّ فى نظر الصوفية بهذا الشرط فنبذوه.

كذلك يذهب هذا البعض إلى أن رجال التصوف انتزعوا الجماهير من قبضة الفقهاء وتزعموها دونهم كما انتزعوا إعجاب الخلفاء وتقدير الولاة فأعلنها الفقهاء حرباً وتشهيراً بمختلف الأسلحة علهم يزلزلون مكانة التصوف ورجاله وعلهم يستردون الأرض المفقودة، وقد وجد الفقهاء تكأة فى حروبهم استغلوها استغلالاً كبيراً، وهى أن فريقاً ممن انتسبوا إلى التصوف زوراً، غالى فى الغرور والمروق والتحلل من الآداب والأخلاق[2].

والتصوف الصادق لا يعترف بهؤلاء ولا يلقى إليهم سمعاً، بل يبرأ منهم ويهاجمهم بأشد من هجوم رجال الفقه والكلام، كما بيَّنا أمثلة من ذلك، ودستور الصوفية وصفاتهم توضحه أقوالهم وأعمالهم، قال سهل التسترى أصول طريقتنا سبعة : التمسك بالكتاب، والاقتداء بالسنة، وأكل الحلال، وكف الأذى، وتجنب المعاصى، ولزوم التوبة، وأداء الحقوق.

(١) عبد الرحمن بدوى ، تاريخ التصوف الإسلامى ، ص ٤٨

(٢) طه عبد الباقى سرور من أعلام التصوف الإسلامى القاهرة، مكتبة نهضة مصر، د ت، جـ ٢، ص٣٧

هذا هو التصوف كما يؤكده أنصاره، وهذه أهدافه وأصوله، فمن انحرف عن هذا الدستور فقد انحرف عن التصوف.

بل إن الغزالى قد أوجب على سالك طريقة التصوف أن تكون جميع أفعاله الاختيارية موزونة بميزان الشرع موقوفة على توقيتاته إيراداً ومداراً وإقداماً وإحجاماً، إذ لا يمكن سلوك هذا السبيل إلا بعد التلبس بمكارم الشريعة كلها، ولا يصل فيه إلا من واظب على جملة من النوافل، فكيف يصل إليه من أهمل الفرائض ؟ وعندما يطرح تساؤلاً مؤداه : هل تنتهى رتبة السالك إلى حد ينحط عنه بعض وظائف العبادات ولا يضره بعض المحظورات كما نقل عن بعض المشايخ من التساهل فى هذه الأمور ؟ تكون إجابة الغزالى : أن هذا عين الغرور، وأن المحققين قالوا : لو رأيت إنساناً يمشى على الماء وهو يتعاطى أمراً يخالف الشرع، فاعلم أنه شيطان، وهو الحق(١).

ومن المحدثين كذلك من أكد على أن الذين هاجموا التصوف والطرق الصوفية نظروا إلى القشور وتركوا اللب، نظروا إلى ما يفعله بعض الجهلة من المريدين والمتكسبين من الانتساب للطريق من أمور لا يرضى عنها الإسلام، كما يشير هؤلاء إلى أنه لا يضر التصوف والطرق الصوفية ظهور هذه الفئة من المتواكلين والدجالين والمشعوذين والبلهاء الذين يتكسبون من وراء لبس الخرق والهلاهيل والانتساب للطريق، فليس ذكر الله بهذه الصورة البشعة التى يذكر بها الدراويش والمجذوبون من الطريق فى شئ.

وينكر أنصار التصوف أنه يشجع على إقامة الأضرحة لشيوخ الطرق، وتقديس مريديهم لها وتوسلهم بهذه الأجساد الراقدة تحت الثرى، وأما الطريق ففكرته طيبة وضيئة.. الطريق عهد بين المريد والشيخ على أن يتوب عن المعاصى أبداً، وألا يرتكب صغيرة أو كبيرة وأن يكون طاهر الجسد والروح معاً، وأن يقيم شعائر الله وسنة رسوله، وأن يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، وأن يذكر الله كثيراً ويتوب إليه(٢).

وهنا تبرز أمامنا مسئولية الهيئات العلمية والدينية الكبرى عن الممارسات « المشينة »،

(١) المرجع السابق، ٣٨٠.

(٢) عامر النجار الطرق الصوفية فى مصر إنشاؤها ونظمها وروادها ، القاهرة ، دار المعارف، ١٩٨٣، ص١١

لبعض المنتسبين إلى التصوف، وإذا أردنا مثالاً لذلك، فمن الطبيعي أن يوجه اللوم إلى الأزهر بوصفه أكبر وأقدم جامعة إسلامية تعنى بدراسة العلوم الدينية وما يتفرع منها، وكذلك يقع اللوم على مشيخة الطرق الصوفية وهي الهيئة الرسمية التي تهيمن على شئون الصوفية وتطبيق اللوائح والقوانين، والحد من التغالي والبدع وتطهير التصوف مما دس عليه من الشبهات والخزعبلات ورده إلى قواعده التي بني عليها أصوله وقواعده، والهيئتان متضامنتان مسئولتان عن ترك الناس يتخبطون في جهالاتهم ويهيمون في أوهامهم، فلو أنهما تعاونتا على تدارك هذه الحالة السيئة لظهر التصوف في مظهره الحقيقي ولأقبل الجميع عليه علماً وعملاً، يلتمسون من معينه الصافي دروس الحياة الأخلاقية والتهذيبية، وسار السلوك الانساني في طريقه القويم إلى سبيل الرشاد[1].

وعلى العكس من ذلك كما يشير زكي مبارك من أن الأزهر لا يريد نشر الثقافة الصوفية، ولا يريد أن ينقل إلى العوام دقائق التصوف، بل يروى أنه حدث في سنة ١٩٣٦ أن فكرت مشيخة الأزهر في مقاومة التصوف مقاومة رسمية، وكتب الشيخ المراغي شيخ الأزهر في ذلك الموقف كتاباً في ذلك إلى وزير الأوقاف في مصر حينئذ (عبد العزيز محمد)، فحدثت مشادة بين المراغي وبين السيد عبد الحميد البكري شيخ مشايخ الطرق الصوفية كادت أن تحدث فتنة، وتراجع المراغي عن فكرة التمسك بالمقاومة الرسمية لممارسات المتصوفين.

وقد كان الأجدر والأولى بمشيخة الأزهر أن تعمل على دراسته دراسة موضوعية منزهة عن الغرض والتعصب المذهبي، كما عملت على تدريس الفلسفة بأنواعها والعلوم الحديثة وهي ليست من العلوم الدينية[2].

ويبدو أن ما ذكره زكي مبارك إنما كان يتعلق بفترة معينة لا بكل الفترات، وذلك أن هناك عدداً من الوقائع التي تبين قيام جسور بين الأزهر وأهل التصوف الذين ساروا على الطريق الصحيح، فقد كان كتاب الإحياء للغزالي من الكتب التي كانت تقرأ من قديم في الأزهر، وكانت حكم ابن عطاء الله السكندري يدرسها كبار العلماء بالأزهر وكبار الصوفيين

---

(١) على سالم عمارة أبو الحسن الشاذلي ، القاهرة ، دار رسائل الجيب الإسلامية ، ١٩٥١، جـ ١، ص٨

(٢) المرجع السابق ، ص ٩

فى مصر فى تاريخها الإسلامى الطويل، كان لهم فى حلقات الأزهر ذكر ومن بينهم السيد عبد الرحيم القنائى المتوفى سنة ٥٩٢ هـ وكان أبناؤه جامعين بين العلم والحقيقة،،كذلك السيد أحمد البدوى المتوفى سنة ٦٢٥ هـ والشيخ كمال الدين بن عبد الظاهر المتوفى سنة ٧٠١هـ فى قوص، والشيخ عمر الدماميني المتوفى سنة ٧١٤هـ عن سبعة وستين عاماً، وابن الفارض المتوفى سنة ٦٢٢هـ عن ستة وخمسين عاماً، وسواهم من خيار الصوفيين والعلماء.

وكان أول شيخ للأزهر من كبار المتصوفين الورعين العلماء الأخيار وهو الشيخ الخرشى، المالكى المتوفى سنة ١١٠١ هـ، وكانت له خلوة للعبادة فى منزله[١].

والمشكلة التربوية التى نشير إلى دور التصوف فى مواجهتها، هى أنه من السهل على الإنسان أن يتحلى فى ظاهره بكثير من أوامر الله وأحكامه دون أى انضباط حقيقى وجوهرى بها، وبدون أى إخلاص قلبى لها، ابتغاء الحصول على الحقوق والامتيازات الإسلامية فى حياته الدنيوية، ولا يكلفه ذلك أكثر من مصانعة الناس، أما الأمر العسير حقاً، فهو السعى إلى تطويع الباطن لما قد قد تحلى به الظاهر بحيث يصبح ظاهر المسلم عنوانا على باطنه، فإن تلبس ظاهره بأعمال الصلاة أو النسك، كان قلبه متصوفاً بالخشية والخضوع إلى مراقبة الله وذكره، وإن عامل الناس بمقتضى الأحكام الشرعية فيما يبديه لهم من ظاهر معاملاته، كان فى قلبه من خشية الله وتعظيمه ما يجعله يفيض إخلاصاً للناس فيما يظهر لهم منه، ولم يضمن تحقيق كامل التناسق والتفاعل بين ما يريهم من ظاهر أعماله وما يعامل الله به من باطن مشاعره[٢].

ونحن لا نشك فى أن القرآن يهدى إلى السبيل الأمثل لحل هذه المشكلة، وربط كل من الظاهر والباطن برباط المسعى المخلص الصادق إلى مرضاة الله عز رجل، غير أن القرآن أجمل بيان الحل فى كلمة واحدة كرر الأمر بها وشدد فى التنبيه إلى ضرورتها، وهى (التزكية)، فكيف تتم هذه التزكية، وهى فيما أجمع العلماء، تطهير النفس عن الأهواء الجامحة والشهوات المستبدة، وكيف السبيل إلى التخلص مما يصرف القلب عن ذكر الله ومراقبته[٣]؟

---

(١) محمد عبد المنعم خفاجى ، التراث الروحى للتصوف الإسلامى فى مصر ، القاهرة ، دار العهد الجديد للطباعة، د . ت ص ١٨٦ .

(٢) محمد سعيد رمضان البوطى ، التصوف السليم . . . ص ٣

(٣) المرجع السابق ، ص ٤.

هنا يتجلى معنى الجهاد الأكبر الذى يبرز دور التصوف فى أصله وحقيقته، وإذا أسقطنا ما شابه من معانى زائفة وممارسات مضللة، كان بوسعنا أن نتعرف على جوهر التصوف ومعناه، فهو ليس أكثر من سلوك السبل التربوية الممكنة على درب هذا الجهاد الأكبر[1].

وإذا كان (جهاد النفس) هو الصورة الشائعة عن الصوفية، فقد أكد باحثون محدثون على معانى عديدة للجهاد فى حياة نفر من الصوفية، وكلها تتكامل لتؤدى فى النهاية إلى نشاط اجتماعى يخدم الفكرة الإسلامية سواء بالكلمة أو بالتوحيد عن طريق القدوة، أو بالإسلام فى ميدان العمل الحربى رفعاً لراية الإسلام، وإيقافاً لتيارات العداء للإسلام ، وقد كان لفساد العصر ومجابهتهم للأمور بجرأة وصدق، وسلوك كل منافذ التغيير الاجتماعى، لون من النشاط يحمل معنى الجهاد عندهم استهدافاً لتغيير الفكر وفق الوسيلة الممكنة للتغيير[2].

ويسوق (العجمى) أمثلة لبعض الصوفية فى مشاركتهم فى معارك حربية، فقد اشترك محمد بن واسع مع يزيد بن المهلب فى غزو خراسان، ويظهر أنه أقام بها زمناً فى عهد ولاية قتيبة بن مسلم.

وعلى نفس النهج كان إبراهيم بن أدهم (سنة ١٦١ هـ) الذى جاهد فى سبيل الله لاطلباً للمال ولا للشهرة، وقد عرف منه أنه لم يأخذ سهماً فى الغنائم، وقد دلت أخبار كثيرة على اشتراكه فى غزوات بحرية ضد البيزنطيين، وقد مات فى واحدة منها[3].

فإذا أضفنا إلى ذلك جهاد السنوسية فى العصر الحديث ضد الطليان، وفى الحرب العالمية الأولى، بل وأثرها فى الكفاح فى الجزائر وتونس، إذا أضفنا هذا أدركنا المدى الذى يسهم به الزهاد فى ميدان الجهاد الحربى تأميناً للجماعة الإسلامية. وروح الجهاد هذه أثر من آثار التربية الصحيحة للزهاد[4].

---

(١) المرجع السابق، ص ٧.

(٢) أبو اليزيد العجمى : الزهاد المسلمون، ومجالات العمل الإسلامى. فى : مجلة المسلم المعاصر، بيروت، العدد ٣٣، نوفمبر / يناير ٨٢ / ١٩٨٣، ص ٧٢.

(٣) المرجع السابق ، ص ٧٤ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٧٦ .

ومن الأدوار الاجتماعية التى تتصل بالجهاد عند الزهاد، ما عرف عنهم من المرابطة فى الثغور الإسلامية لحمايتها ضد المعتدين، بل كما يقول بعض الباحثين، نشأ التصوف وتطور واستمر إلي عهد قريب مجاهداً مرابطاً، والرباط كان منشأة حربية وبيئة فى آن معاً. وإذا كانت الصفة الحربية للرباط قد أصابها التغيير، فأصبح موضعاً للإقامة (تكية) لبعض الناس الذين يقضون بقية عمرهم فيها، وفقد كثيراً من خصائصه التى ميزته، إلا أن المعنى المقصود وهو أنه كان فى بداية أمره قلعة عسكرية، يؤكد الارتباط الذى بينه وبين معنى الجهاد وممارسته كما كان فى حياة الزهاد[1].

ومن المهم أن نجمل هنا الإمكانات التربوية التى يمكن أن يحملها التصوف بالفعل:[2].

١ ـ النهوض بالأعباء التى تلقيها علينا مسئولياتنا دون التعلل بتقصير الآخرين أو تلكؤهم فى القيام بواجباتهم.

٢ ـ جمع الهم وتوحيد النفس واتساق رغباتها وتماسكها وتركيز العزيمة وإصرارها على الوصول إلى الهدف مهما صادف الإنسان من عقبات، ومهما اقتضى ذلك من تضحيات.

٣ ـ ضرورة تطبيق العمل على العلم، فالعلم وحده قد يكون وسيلة ضارة وخطيرة إذا أسئ استعماله ـ كما نرى فى العصر الحاضر ـ وقد يصير حجة على الإنسان تزيد من خزيه وعاره إذا كان السلوك سلوك الجهال.

٤ ـ ضرورة اجتماع هذا الثالوث الممتاز (لسان صادق) وقلب راض، وبدن صابر، وهذه مقومات الإنتاج الجيد فى العصر الحديث.

٥ ـ التكامل الاجتماعى، وتنمية علاقات المودة والإخاء، والتفانى فى الفداء والإيثار، ويعلق بعض الشراح على قول بعض الصوفية : « أنهم ما منهم فقير » بقوله : يجعلون قوتهم أو زرعهم جرناً واحداً، ويتساوون فيه ويعينون بعضهم بعضا على عبادة الله.

٦ ـ ثبات الشخصية وعدم تزعزعها مهما زالت الكوارث وفرغت النوائب، وذلك ارتكازاً إلى قوة النفس المعتمدة على أساس متين.

---

(١) المرجع السابق ، ص ٧٧

(٢) محمد كمال إبراهيم جعفر · التصوف ، طريقاً وتجربة ومذهباً ، ص المقدمة

٧ ـ مجافاة كل أسباب الفرقة والاختلاف والتركيز على الإصلاح الداخلى للفرد، باعتباره لبنة أخلاقية ذات قيمة فى البناء الاجتماعى.

٨ ـ ضرورة تخليص الفرد والمجتمع من الدعاوى والتصنع والمداهنة.

٩ ـ استعمال الوقت واستغلاله فيما هو أولى وأحق.

والدراسة الحالية باعتبارها تتم من المنظور التربوى، والتزاماً منا بأصول الشريعة وقواعدها، تنأى بنفسها عن تلك النظريات الفلسفية التى هى أدخل فى باب (الشطح)، فالقول بالاتحاد الذى ذهب إليه الجنيد، نرفضه، وبالتالى لا نبحثه لأنه يؤدى إلى الاشتراك فى ذات البارى جل شأنه، كما نرفض القول بالحلول الذى نادى به الحلاج لأنه يلحق المكانية والجسمية به تعالى، ولا نقبل من التصوف إلا ما اتصل بالزهد والتنسك ورياضة النفس، ومن ثم فإن التربية الصوفية التى نبحث عنها وفيها، لا ننكرها فى أساسها .

وقد انقسم المتصوفة تبعاً لهذا إلى قسمين : معتدلين ومتطرفين، سنيين وشيعيين، فتصوف الحلاج ومن جاراه، يجاوز دائرة الكتاب والسنة، فى حين أن تصوف القشيرى والغزالى يتفق مع تعاليم الدين، ويتفق الصوفية المتأخرون مع الغزالى فى أن التصوف قبل كل شئ دراسة للسلوك ورسم للسيرة الفاضلة[١] .

ودراستنا تعتمد على التصوف السنى لا الفلسفى، والمقصود بالتصوف الفلسفى، التصوف الذى يعمد أصحابه إلى مزج أذواقهم الصوفية بأنظارهم العقلية مستخدمين فى التعبير عنه مصطلحاً فلسفياً. ولما كان هذا اللون من التصوف ممتزجاً بالفلسفة، فإنه قد تسربت إليه بذلك فلسفات أجنبية متعددة، ومن الملاحظ على الطابع العام لهذا التصوف أنه غامض ذو لغة اصطلاحية خاصة[٢] ولن نعول عليه كثيراً فى دراستنا الحالية.

وحتى يمكن الإفادة بالفعل من دراسة التصوف ودوره فى تربية الشخصية المسلمة، فإن مثل هذه الدراسة يجب أن يشمل ما يلى[٣] :

(١) إبراهيم مدكور : فى الفلسفة الإسلامية ، ص ٧٠ .

(٢) أبو الوفا التفتازانى ، مدخل إلى التصوف الإسلامى ، ص ١٨٧

(٣) محمد كمال جعفر ، التصوف طريقاً وتجربة ، ص ٢٣ .

أ ـ الجوانب المتعددة للتجربة الصوفية، دراسة مقارنة في ضوء المعلومات التي يقدمها إلينا علم النفس وعلم الاجتماع، والاستفادة من أية معلومات في هذه الدراسات، لأن الدراسة التي تغفل الجانب النفسي التحليلي للتجربة الصوفية هي دراسة ناقصة، لايمكن بطبيعتها أن تكون دقيقة أو كاملة، ولم يعد يجهل الآن أن فروع علم النفس التحليلي قد قطعت شوطاً لا بأس به في سبيل استكناه حقيقة أوجه النشاط المختلفة للنفس الإنسانية، وبالطبع لا ينتظر أن يقوم شخص أو بضعة أشخاص بهذه الدراسة، بل يجب أن تتضافر الجهود كل فيما يخصه في هذا الشأن لاستخلاص صورة شاملة ودقيقة يمكن على أثرها تقييم التصوف واستخلاص العناصر الحيوية المفيدة لنا في حياتنا وعلاقاتنا، واستبعاد العناصر الثانوية سواء كانت ذات صلاح مؤقت أو فساد دائم التي فرضتها ظروف خاصة لا تمت إلى ظروفنا بصلة، أو لا تتصل بطبيعتنا الخاصة.

ب ـ الجانب العملي في التصوف، ويدرس في هذا الجانب الوسائل المتعددة التي تبناها المتصوفة المختلفون وموقفهم من الطقوس والشعائر العامة وطقوسهم الخاصة، ثم يدرس باستفاضة جانب السلوك الفردي والجماعي للمتصوفة لمعرفة ما إذا كانت حياتهم العملية ترجمة صادقة لمبادئهم، ومعرفة الشواذ والمنحرفين وأسباب الشذوذ والانحراف، كما يمكن أن يتضمن ذلك موقف الصوفية العام من نشاط الأمة التي يعيشون فيها[1].

جـ ـ الجانب النظري الفكري، وفي هذا المضمار تدرس المذاهب المتباينة التي تعالج الكون ومصدره، والإنسان ومركزه، وعلاقته بالأرض وبالسماء ومصادر هذه المذاهب ونصيب التجربة الإنسانية في تشكيل مثل هذه المذاهب[2].

ونحن إذ نقول هذا، لا نعني أن هذا هو نهج دراستنا الحالية، وإنما نقوله كنهج عام -كما أشرنا في الفقرة أ ـ يحتاج إلى أن تقوم به جماعة بحثية تستغرق ربما سنوات حتى تتمه على الوجه المنشود، فضلاً عما تتطلبه في القائمين بها من إلمام كاف بعدد من العلوم والدراسات مثل الفلسفة والأخلاق والتاريخ وعلم النفس وعلم الاجتماع.

(١) المرجع السابق ، ص ٢٤

(٢) المرجع السابق ، نفس الصفحة

الأساس المعرفى للتربية الصوفية

إذا كانت محصلة العملية التربوية إنما هى (سلوك) و (عمل) يتبدى لدى الإنسان فى حياته العامة والخاصة، وإذا كان التصوف هو نفس الشيء تقريبا مع اختلاف الغاية والغرض، فإننا بالضرورة نعلم أن هذا السلوك وذاك العمل يبنيان على قاعدة فكرية تشكلها وجهة نظر الصوفى فى المعرفة، مما يجعلنا نذهب إلى ضرورة الكشف عن نظرية المعرفة لدى هذا الاتجاه.

وبصفة عامة نجد أن الصوفية يعتقدون أن شرف الإنسان وتفوقه على سائر المخلوقات منوط باستعداده لمعرفة الله، وموضوع (المعرفة) أو (العرفان) من أهم المسائل الصوفية، بل هو الهدف الأصلى والغرض الأساسى للتصوف.

ولأجل مناقشة الموضوع، فإن الأمر يقتضى التوقف عند بعض المفاهيم المتصلة بالعملية المعرفية والتى يكثر الاعتماد عليها وترديدها فى كتب الصوفية[1] وهى :

القلب : ويستعمل فى معنيين، الأول، العضو الصنوبرى الشكل الواقع فى الجانب الأيسر من الصدر مع الخواص التى جاء ذكرها فى علمى التشريح ومعرفة وظائف الأعضاء والأبحاث الطبية الأخرى. والعارف ليس له صلة بهذا الموضوع من القلب الذى يوجد فى الحيوان أيضا، بل العارف يرمى إلى معنى آخر المراد منه « اللطيفة الروحانية »، وهى عبارة عن حقيقة الإنسان، وهذا القلب هو الذى يكون عالما ـ ومدركا ـ وعارفا ـ ومخاطبا ومعاقبا أيضا. والقلب بهذا المعنى هو ماسماه الحكماء بـ (النفس الناطقة) ووظيفته وعمله فى الغالب « الإدراك » أكثر منه « الإحساس ».

وموضوع العرفان هذا يعتبر من المسائل الأصلية عند الصوفية، بل أهمها جميعا، وهو الذى يعتبرها العارفون طريق الوصول إلى المعرفة التامة للممكن ومعنى هذا أنه إذا استنار القلب بنور الإيمان والمعرفة يصبح مرآة تتجلى فيها المعارف الإلهية، وهذا هو معنى قول الرسول صلى الله عليه وسلم « لا تسعنى أرضى وسمائى، بل يسعنى قلب عبدى المؤمن» فيما يرويه عن الله عز وجل، ولكن هذا الصفاء والكمال يتحققان نادراً، لأن القلب فى أغلب الأحيان يكون محجوبا بسبب الغفلة ومظلما من جراء المعاصى.[2].

(١) قاسم غنى : تاريخ التصوف فى الإسلام ، ترجمه عن الفارسية صادق نشأت ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٧٢ ، جـ ٢ ٥٨٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٨٦

الـروح : أما حقيقة الروح، فلم يجيء في الشريعة أكثر من قوله تعالى «ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربى » لأن الروح جزء من القدرة الإلهية ووجود الروح في البدن، أي في عالم الخلق، هو هبوط، إلى منزلة أرقى، في ترتيب الموجودات، ولكنه كان «هبوطا» لابد منه لمعرفة أفعال الله تعالى في عالم الخلق الذي ينتمي إليه البدن، قال تعالى «قلنا اهبطوا منها جميعا فإما يأتينكم منى هدى فمن تبع هدى فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون»[1]، ولكن بالرغم من وجود الروح في البدن، فإن عليها أن تبحث عن المعرفة المتصلة بالله وعالم الملكوت، فأصلها من هناك، وإذا أرادت أن تحيا الحياة التي تليق بها، فإنها لا تستطيع أن تستقر أو يهدأ لها قرار إلا إذا عرفت ذلك الكون الذي تنتمي إليه في جوهرها[2].

النفس : وتطلق النفس على معنيين : الأول قوة الغضب والشهوة، أي ينبوع الصفات الذميمة الواجب مكافحتها، ويطلق العارفون اسم (الجهاد الأكبر) على مجاهدة النفس، والمعنى الثاني للنفس هو : اللطيفة الإلهية، والنفس بهذا المعنى هي الحقيقة والذات الإنسانية، فالنفس بالمعنى الأول ذميمة شيطانية، وبالمعنى الثاني حميدة رحمانية .

العقل : وهو الذي يستعمل في معان شتى، إلا أن الصوفي يستعمل العقل بمعنى المدرك للعلوم ، أي يستعمله مرادفا للمعنى الثاني للقلب، وكما نرى، فإننا نجد بين كل هذه الاصطلاحات شيئا مهما، وهو أن القلب استعمل بمعنى اللطيفة الروحانية .[3]

ولأن الغزالي – كما أشرنا – كان أكثر تعبيرا عن التصوف السني، كان لنا أن نعتمد على شروحه لوجهة النظر الصوفية في المعرفة أكثر من غيره . [4]

فالغزالي يرى أن السعادة التي وعد الله بها المتقين هي المعرفة والتوحيد، والمعرفة هي معرفة حضرة الربوبية المحيطة بكل الموجودات، إذ ليس في الوجود شيء سوى الله

---

(١) البقرة، ٣٨ .

(٢) على عيسى عثمان : الإنسان عند الغزالي، ترجمة خيرى حماد، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٤، ص١١٠.

(٣) قاسم غنى : تاريخ التصوف، ج ٢، ص ٥٨٩.

(٤) الغزالي (أبو حامد) إحياء علوم الدين، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى، د. ت، جـ ٣، ص ١٨

تعالى وأفعاله، والكون كله من أفعاله، فما يتجلى من ذلك القلب هو الجنة بعينها بحسب سعة معرفته وبمقدار ما يتجلى له من الله وصفاته وأفعاله، وإنما مراد الطاعات كلها وأعمال الجوارح تصفية القلب وتزكيته وجلاؤه .

وهذه المعرفة تحصل للإنسان من وجهين .

أحدهما : طريقة الاستدلال والتعلم، ويسمى اعتبارا واستبصارا، ويختص به العلماء والحكماء .

والثانى، مالايكون بطريق التعلم ولا الاستدلال، ولكنه يهجم على القلب كأنه ألقى فيه من حيث لايدرى[1] .

والعلم ينقسم إلى مالايدرى العبد كيف حصل له، ومن أين حصل، وإلى مايطلع معه على السبب الذى استفاد منه ذلك العلم، وهو مشاهدة الملك الملقى فى القلب، على أنه فى الحالتين موقن بأن العلم جاء من الله ، والعلم فى الحالتين بواسطة الملك، فإن العلم إنما يحصل فى قلوبنا بواسطة الملك، والأول يسمى إلهاما ونفثا فى الروع، ويختص به الأولياء، والثانى وحيا ويختص به الأنبياء .

والمرحلة الأولى إلى المعرفة الصوفية هى تجنب الشرور والرذائل والانغماس فى الشهوات حتى المباح منها، والمرحلة الثانية هى التمسك بالفضائل والتشبث بالخيرات وتنفيذ الأوامر الإلهية فى دقة وورع، والمرحلة الثالثة هى التطلع إلى الرضى وانتظار الفيض وبالإجمال هى كما لخصها أحد المتصوفة بقوله" إن هذه المراحل هى : التخلى والتحلى والتجلى "، أى التخلى عن الشهوات محظورها ومباحها، والتحلى بالفضائل عظائمها وصغائرها، والتجلى، أى التطلع إلى الافاضة الصمدانية، أو كما قال صوفى آخر: "رفض ونفض وفيض" أى رفض الإنسان الخضوع للشهوات، ونفض يده من كل ماعدا الله وانتظار فيض النور الإلهى عليه[2].

---

(١) المرجع السابق

(٢) محمد غلاب · المعرفة عند مفكرى المسلمين ، القاهرة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، ١٩٦٦ ، ص٣٢٥

وإذا كان قد اشتهر عن الصوفية بناء على ذلك أنهم لم يحرصوا على دراسة العلم بالمعنى المتداول وتحصيل ماصنفه المصنفون، والبحث عن الأقاويل والأدلة، فإن للغزالى نصاهاما تضمنه أحد فصول كتابه الإحياء، حيث أفاض فى الدفاع عن طريق الصوفية إزاء بعض المعارف، فترجم وجهات نظرهم معبرا عنها بأمانة إذ قالوا : إننا لاننكر وجود هذا الطريق وإمكانه، وإفضائه إلى المقصد على الندور، فإنه أكثر أحوال الأنبياء والأولياء، ولكننا نستوعر هذا الطريق ونستبطىء ثمرته، ونستبعد استجماع شروطه، إذ أن محو العلائق إلى ذلك الحد كالمتعذر، وإن حصل فى حال فثباته أبعد منه، إذ أدنى وسواس وخاطر يشوش القلب.

وفى أثناء هذه المجاهدة، قد يفسد المزاج ويختلط العقل، ويمرض البدن، وإذا لم تتقدم رياضة النفس وتهذيبها بحقائق العلوم، نشبت بالقلب خيالات فاسدة، تطمئن النفس إليها مدة طويلة، إلى أن يزول وينقضى العمر قبل النجاح فيها، فكم من صوفى سلك هذا الطريق ثم بقى فى خيال واحد عشرين سنة، ولو كان قد أتقن العلم من قبل لانفتح له وجه التباس ذلك الخيال فى الحال، فالاشتغال بطريق التعلم أقرب وأوثق إلى الغرض، وأن ذلك يماثل ذلك الذى ينصرف عن تعلم الفقه استنادا إلى أن النبى صلى الله عليه وسلم لم يتعلم ذلك وصار فقيها بالوحى والإلهام، من غير تكرير وتعليق، ومن ثم يتصور أنه ربما انتهت به الرياضة والمواظبة إليه.

إن من ظن ذلك فقد ظلم نفسه، وضيع عمره، بل هو كمن ترك الكسب والحرث رجاء العثور على كنز من الكنوز، وهو أمر عسير أن يحدث بالفعل فكذلك الشأن هنا، إذ لابد من تحصيل ما حصله العلماء وفهم ماقالوه، ثم لابأس بعد ذلك بالانتظار، لما ينكشف لسائر العلماء بعد ذلك بالمجاهدة (١).

كانت تلك هى وجهة النظر المعارضة كما عرضها الغزالى، وقد رد عليها ببعض الشواهد، فمن ذلك قوله تعالى "والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا" (٢) فكل حكمة تظهر من القلب من غير معلم، فهى بطريق الكشف والإلهام . كذلك قوله عز وجل "ومن يتق الله

(١) إحياء علوم الدين ، ج٣ ، ص ٢٠ .

(٢) العنكبوت / ٦٩ .

يجعل له مخرجا" – من الإشكالات والشبه – "ويرزقه من حيث لايحتسب"[1] – يعلمه علما من غير معلم ويفطنه من غير تجربة، وقوله "يأيها الذين آمنوا إن تتقوا الله يجعل لكم فرقانا"[2]، قيل نورا يفرق به بين الحق والباطل ويخرج به من الشبهات[3] .

ولاشك أن هذا الذى يقوله الغزالى يوحى باستهانته بالثقافة، أو أنه يرى الاستغناء عن العلوم العقلية، لكن بعض الباحثين ينفون هذا، ويؤكدون أنه يوجب الإمعان فيها، ويقطع بأن الصوفى الجاهل – ولو انكشف له شىء من الحقائق – يسير فى كثير من الشئون على غير هدى، فيزل ويضع بعض الأمور فى غير نصابها كما حدث لأبى يزيد البسطامى مثلا، إذ يحدثنا أبو حامد أنه – البسطامى – لعدم رسوخه فى المعارف العقلية – خلط بين عبارة (هو هو) وعبارة (كأنه هو) فزلت قدمه فى التعبير .[4]

وأكد (الديب) أن الغزالى يرى أن العقل هو الحاكم الذى لابد منه لمن يريد الوصول إلى المكاشفة، ومن لم يتقن العلوم أولا، لن يصل إلى المكاشفة ولابد أن ترتاض نفسه بالعلوم الحقيقية ويشتغل بتحصيلها بمعرفة معيار العلم . [5]

ويستشهد الديب بنصوص للغزالى جاء فيها : "فإذا لم تكن النفس قد ارتاضت بالعلوم الحقيقية اكتسبت بالخاطر خيالات، وتظنها حقائق منزلة عليها . فكم من صوفى بقى فى خيال واحد عشر سنين إلى أن تخلص منه، ولو كان قد أتقن العلوم أولا، لتخلص منه على البديهة، فالاشتغال بتحصيل العلوم بمعرفة (معيار العلم) وتحصيل براهين العلوم المتصلة أولى، فإنه يسوق إلى المقصود سياسة موثوقا بها، كما يوثق بالاجتهاد فى أن يحصل فقه النفس، وقد كان عليه السلام فقيه النفس من غير اجتهاد، لكن لو أراد مريد أن ينال رتبته بمجرد الرياضة، فقد توقع بعيدا، فيجب تحصيل نفس العلوم الحقيقية فى النفس، بطريق البحث والنظر على غاية الإمكان، وذلك بتحصيل ما حصله الأولون أولا، ثم لايأس بعد ذلك بالانتظار لما لم ينكشف للخلق الباحثين عن الأمور الإلهية" [6] .

---

(١) الطلاق / ٢ .

(٢) الأنفال / ٢٩

(٣) إحياء علوم الدين ، ج٣ ، ص ٢٤ .

(٤) محمد غلاب ، المعرفة عند مفكرى المسلمين ، ص٣٢٢

(٥) عبد العظيم الديب، الإمام الغزالى بين العقل والمكاشفة، ملتقى الفكر الإسلامى الواحد والعشرون ، ص٢٥

(٦) المرجع السابق ، ص٢٦

بيد أن هذا الذى ينقله باحثنا عن الغزالى فى كتابه (ميزان العمل ص،٢٢)، نلاحظ أن الغزالى نفسه يروى معناه على أنه (الرأى الآخر) الذى رد عليه مؤكدا طريق الكشف لاالتعلم .

والحق أن الغزالى كثيرا مايوقع الباحثين فى حيرة أمام صور متناقضة تبدو أمامهم، سببها الأول هو تقلب حاله، وتطوره الفكرى، اذ تقلب كما نعلم بين الفقه والفلسفة والتصوف وطرق المعرفة والتعلم فى المجالات الثلاثة غير متطابقة، كذلك فلابد من ملاحظة تفرقة الغزالى بين علوم الأولياء والأنبياء، وبين علوم العلماء والحكماء، فعلوم الفئة الأولى تاتى من داخل القلب، من الباب المفتوح إلى عالم الملكوت، وعلم الحكماء يأتى من أبواب الحواس المفتوحة إلى عالم الملك .[1]

ويسوق الغزالى مثالا ليبين الفرق بين الطريقتين، فالعلماء يعملون فى اكتساب نفس العلوم، واجتلابها إلى القلب، وأولياء الصوفية يعملون فى القلوب وتطهيرها وتصفيتها وتصقيلها فقط .

فقد حكى أن أهل الروم وأهل الصين تباهوا بين يدى الملوك بحسن صناعة النقش والصور، فاستقر رأى الملك على أن يسلم إليهم صفّة، لينقش أهل الصين فيها جانبا، وأهل الروم جانبا، ويرخى بينها حجاب يمنع اطلاع كل فريق على الآخر، ففعل ذلك[2] .

فجمع أهل الروم من الأصباغ الغريبة مالا ينحصر، ودخل أهل الصين من غير صبغ، وأقبلوا يجلون جانبهم ويصقلونه، فلما فرغ أهل الروم، ادعى أهل الصين أنهم قد فرغوا أيضا فعجب الملك من قولهم، وأنهم كيف فرغوا من غير صبغ، فقيل: وكيف فرغتم من غير صبغ؟ فقالوا: وما عليكم؟ ارفعوا الحجاب، فرفعوا، وإذ بجانبهم يتلألأ من عجائب الصنائع الرومية، مع زيادة إشراق وبريق، إذ كان كالمرآة المجلوة، لكثرة التصقيل، فازداد حسن جانبهم، بمزيد التصقيل .

فكذلك عناية الأولياء بتطهير القلب وجلائه، وتزكيته وصفائه، حتى يتلألأ فيه جليه

---

(١) سليمان دنيا ، الحقيقة فى نظر الغزالى ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٥ ، ص١٢٨

(٢) المرجع السابق ، ص١٣٠

الحق سهاية الإشراق. كفعل أهل الصين، وعناية الحكماء والعلماء بالاكتساب ونقش العلوم، وتحصيل نقشها فى القلب كفعل أهل الروم[1]

على أن القشيرى كان أوضح عبارة من الغزالى حيث ذهب إلى أن هناك نوعا من المعرفة يتم فى البداية، ويعتمد على العقل، ويقصد به إلى تصحيح الإيمان وتدعيم الفكر، وأن هناك نوعا آخر يطلق عليه العرفان يتم فى النهاية، ويعتمد على الشهود والكشف[2].

ولابد أن نحمد للقشيرى اهتمامه بالعنصر العقلى فى المعرفة، وإلحاحه على التزود من العلوم الكسبية فى البداية لأنه بذلك الاهتمام، وهذا الإلحاح يجنب التصوف وصمة الجهل التى يحاول بعض الناس أن يلصقوها به، حتى لقد ذهب ابن الجوزى إلى أن "حيلة إبليس قد دنت إلى جماعة المتصوفة، فمنعوا تلامذتهم من حمل المحابر، وإنما زين عليهم إبليس ذلك، لأنه أرادهم أن يمشوا فى الظلمة بدعوى أن المقصود العمل لا العلم نفسه". والقشيرى حين يدعو فى مذهبه المعرفى إلى التزود بزاد العلم، لايطلق الكلام على عواهنه لأنه هو نفسه نموذج لما يدعو إليه، فهو قد نال من ثقافات عصره العقلية والنقلية حظا موفورا قبل أن يلتحق بالتصوف وأهله، وحين حاول أن يتوقف عن دراسته على أيدى الطوسى والإسفراييني وابن فورك ليتفرغ بالكلية إلى الرياضات والمجاهدات والأذواق والمواجيد، وجدنا أنه لم يحظ بتشجيع أستاذه الدقاق، وأنه أوصاه أن يتبحر – ماوسعه – فى العلوم الشرعية حتى تكون عقيدته الصوفية على أساس قوى متين[3].

فإذا دعا القشيرى إلى تصحيح البداية بعلوم البرهان، وإذا دعا إلى ضرورة صقل الإرادة خلال الرياضات والمجاهدات، وإذا كشف عما يحدث للعبد خلال سفره إلى الله من تغيرات نفسيه وروحية، وإذا أبان عما يناله الإنسان خلال المقامات التى هى جهوده وخلال الأحوال التى هى من عين الجود، وإذا أوضح أن نوعا من المعرفة الإلهية يتم فى نهاية هذا كله، فيكون معنى ذلك أن التصوف ليس إلا رحلة تعلم فى بدايتها وفى نهايتها، وأن كل خطوة فى هذه الرحلة ليست إلا موقفا تربويا معرفيا تتفاعل فيه عناصر شتى بعضها إلهى

(١) المرجع السابق ، ص١٣١

(٢) إبراهيم بسيونى الإمام القشيرى ، القاهرة ، من مطبوعات مجمع البحوث الإسلامية ، ١٩٧٢ ، ص٣٠٤

(٣) المرجع السابق ، ص٣٠٥

وهبى، ومعظمها إنسانى كسبى، وتتفجر فيه كل طاقات الإنسان. عقله ونفسه وروحه ويمتزج فيه العلم بالعمل (١)

وإذا رجعنا إلى الغزالى فسوف نجد أنه فى كتابات أخرى غير تلك التى أشرنا إليها، يؤكد على أن للعقل دورا أساسيا فى مجال هذا النوع من المعرفة الإلهامية وليس معزولا عنها (٢) . ويتمثل دور العقل هنا فى وظيفتين أساسيتين هما :

الوظيفة الأولى : هى أنه عن طريق العقل يمكن استيفاء الشروط الأساسية الثلاثة للحصول على المعرفة الصوفية، وفى ذلك يقول الغزالى (٣) : "اعلم أن العلم اللدنى وهو سريان نور الإلهام، يكون بعد التسوية، كما قال الله تعالى : "ونفس وماسواها . . " وهذا الرجوع يكون بثلاثة أوجه . أحدها، تحصيل جميع العلوم وأخذ الحظ الأوفر من أكثرها، والثانى الرياضة الصادقة والمراقبة الصحيحة، قال صلى الله عليه وسلم "من أخلص لله أربعين صباحا أظهر الله تعالى ينابيع الحكمة من قلبه على لسانه" ، والثالث، التفكر، فإن النفس إذا تعلمت وارتاضت بالعلم ثم تتفكر فى معلوماتها بشروط التفكر ينفتح عليها باب الغيب؛ كالتاجر الذى تصرف فى ماله بشروط التصرف، ينفتح عليها أبواب الربح، وإذا سلك طريق الخطأ يقع فى مهالك الخسران، فالمتفكر إذا سلك سبيل الصواب يصير من ذوى الألباب، وتنفتح روزنة من عالم الغيب فى قلبه فيصير عالما كاملا عاقلا ملهما مؤيدا، كما قال صلى الله عليه وسلم (تفكر ساعة خير من عبادة ستين سنة) .

ويتضح من هذا النص أن الغزالى يميل إلى رأى أولى النظر وذوى الاعتبار فى التأكيد على أهمية تحصيل العلوم .

ولاتقتصر مهمة العقل على استيفاء هذه الشروط الثلاثة فقط، وإنما بعد ذلك تبدأ الوظيفة الأساسية الثانية للعقل، والتى تتمثل فى الحكم النقدى على التجارب الصوفية وتقويمها تقويما صحيحا، وهذه الوظيفة لها أهميتها البالغة، وذلك لأن حالات (السكر) عند

(١) المرجع السابق ، نفس الصفحة

(٢) محمود حمدى زقزوق : المنهج الفلسفى بين الغزالى وديكارت ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٣ ، ص١٩٤

(٣) الغزالى (أبو حامد) الرسالة اللدنية ، فى (القصور والعوالى من رسائل الإمام) ، القاهرة ، المكتبة المحمودية ، د ت ، ص٣٠

الصوفيه تقود بسهولة إلى أقوال ذاتية قاصرة، وهذا ما سجله الغزالى على أساس أن عادة كل واحد منهم أن يخبر عن حال نفسه فقط، إذ أن هذا يعنى أنهم لايستطيعون أن يوفقوا بين أقوالهم المختلفة[١] .

ويعترف (جعفر) بالتناقض الذى يظهر فى كتابات وأقوال الصوفية فى قضيتنا الحالية، لكنه يبرر ذلك بما يقوم به الباحث عندما يضع فى اعتباره جهة أو زاوية معينة، ولكن إذا لاحظ تعدد الجهات أو الزوايا زال التناقض[٢] . وأهم ما نلاحظه أنه رغم ما قد يبدو من تباين، فإن المعرفة لديهم تكاد تدل على مدى تطور كيان الصوفى كله وأنها تعكس الطاقة الإنسانية أكثر مما تصور الوسع الإلهى، فالمعرفة فى جملتها ثمرة لطول التعامل مع الله، وقد تورث معرفة الخلائق وإن لم يسبق للإنسان مقابلتهم. والربط محكم بين المعرفة والسلوك والوضع النفسى الخاص بالصوفى . يقول الشبلى[٣] "من علامات العارف أن يرى نفسه فى قبضة العزة، يجرى عليه تصاريف القدرة، ومن علامة المعرفة المحبة؛ لأن من عرفه أحبه" ، ولكن ذلك لايعنى أن يظهر العارف دالته على الناس، وألا تكون معرفته سببا فى التقليل من شأن سواه، وألا يترتب على ذلك افتئات على القوانين أو العقائد الثابتة، يقول ذو النون : علامة العارف ثلاث : لايطفىء نور معرفته نور ورعه، ولايعتقد باطنا من العلم ينقض ظاهرا من الحكم، ولا تحمله كثرة نعم الله عليه وكرامته له على هتك أستار محارم الله تعالى " .

ويقال أن ذا النون المصرى (المتوفى سنة ٢٤٥هـ) هو أول من أوضح الفرق بين المعرفة والعلم، وذلك ليفصل بين وسيلة وطبيعة الحقائق التى يصل إليها الصوفى، وبين طريقة علماء الظاهر أو علماء الرسوم كما يسميهم الصوفية، غير أن ذا النون لم يكن إلا معبرا عن وجهة نظر كل صوفى تقريبا، فمن المعلوم أن الصوفية كانوا يعجبون دائما بقول أحدهم للعلماء التقليديين : "أخذتم علمكم ميتا عن ميت، وأخذنا علمنا عن الحى الذى لايموت" ويريد بذلك أن هؤلاء العلماء ينقلون معلومات سجلها رواة مختلفون قد ماتوا

(١) المنهج الفلسفى بين الغزالى وديكارت ، ص١٩٥ .

(٢) محمد كمال جعفر ، التصوف ، ص ١٨٤

(٣) المرجع السابق ، ص ١٨٥

وخلفهم رواة آخرون فى سلسلة طويلة، بينما أخذ الصوفية علمهم مباشرة من الله الذى يفيض عليهم بقدر ماتجود به أفضاله، وما تسمح به طاقات أنفسهم(١) .

والعلم والمعرفة بالمعنى الصوفى تجعل عملية التعلم والتعليم بمعنى (نقل المعرفة) عملية شبه مستحيلة !!

فمعرفة الحقائق الدينية – التى هى غاية التربية الصوفية – غير قابلة للنقل من إنسان إلى آخر، وما هى إلا اكتشاف شخصى خاص، وكذا فإن أية محاولة لصياغتها فى كلمات وعبارات ستعجز عن أداء الغرض، فليس فى استطاعة الكلمات أن تنقل مضمون هذه الحقائق؛ لأن الكلمات وضعت للتعبير عن الأشياء التقليدية المعهودة، والحقائق الدينية ليست من هذه الأشياء، وتيسير اللغة فى نقل الحقيقة على قواعد العقل، لكن الحقائق الدينية تتحدى مثل هذه القواعد، ويفترض فى تفهم الحقائق الدينية وجود مستوى من النمو عند القارىء تكون فيه جميع العناصر التى تؤلف معرفته مترابطة ومتصلة فى شخصية كاملة، والحقائق الدينية التى تعرف على هذا المستوى الذى تصبح فيه المعرفة كلا لايتجزأ فى نفس الإنسان الكامل . ويفترض تفهم أية حقيقة دينية وجود هذا الكل مسبقا، والتعبير يعجز عن نقل علاقة هذه الحقيقة بالكل بطريقة يؤدى فيها المعنى تاما(٢).

ولتحذير المبتدىء فى طلب المعرفة من خطر انشغاله بالمطامع والأهداف التى ينصرف إليها معظم الناس لما فيها من جزاء فى مجالات الملذات والشهرة –رأى الغزالى أن عليه أن يبين الأسباب التى أدت إلى وجود هذه المطامع والأهداف فى المجتمع، وأن يبين أيضا ما فى طبيعتها من قيود فى طلب المعرفة.(٣) ولايحتاج طالب المعرفة من مجتمعه إلا ما يضمن سلامة بدنه وبقاءه، ووجود المجتمع ضرورى لذلك، ولكن تتولد فى المجتمع أثناء عملية تطوره ونموه أشياء كثيرة وحرف وصناعات ومؤسسات وغيرها لاتكون غير ضرورية فى حياة طالب المعرفة فحسب، بل وقد تكون مغرية جدا فى المراحل الأولى من حياة من لايطلب المعرفة أيضا ، وإذن فدراسة الأسباب التى أدت إلى وجود هذه الأشياء، ودراسة

(١) المرجع السابق ، ص١٨٦ .

(٢) على عيسى عثمان . الإنسان عند الغزالى ، ص ٦٥

(٣) المرجع السابق ، ص٢٢٦ .

النواحى التى تجتذبها وتشغلها من الطبيعة الإنسانية وكيف تؤثر على نمو الشخصية تتيح للمبتدىء فى طلب المعرفة أن يرى أهمية هذه الأشياء فى إطار غايته الكبرى وقد تعينه هذه النظرة على التغلب على مشقة ترويض النفس فى مراحله المبكرة.

ضرورة التأدب بشيخ :

ولايتسنى للمريد وهو طالب العلم والطريق الصوفى أن يسلك إلا بالاسترشاد بشيخ يبصره بعيوبه ويطلعه على خفايا الآفات ويسلك به طريق تزكية النفس . وكما لابد للمريض من طبيب، كذلك آفات النفس أمراض باطنة يحتاج فيها المريد إلى طبيب عارف بأحوال النفوس . وكما لاتستوى أمراض الأبدان ولا أدواؤها، كذلك آفات النفوس تحتاج إلى شيخ عالم بنفوس المريدين بما هو غالب على كل منهم من الخلق السيىء من المعالجة، ثم يعين له الطريق . وكما أن على المريض أن يمتثل لأمر الطبيب، كذلك حال من عزم على الاسترشاد، عليه أن يبحث عن شيخ من أهل الطريق، فإذا وجده فليمتثل لما أمر وليتته عما نهى وزجر، وليس الشيخ ليبصره بعيوب نفسه فحسب، وإنما لأن سبيل الله غامض فلابد من مرشد يبين دلائله ويحذر غوائله ويميز للمريد مسائله عند اشتباه الواردات والأحوال، فيكون بمنزلة الطبيب للمرضى والإمام العدل للأمة الفوضى(1) .

ويكاد الصوفية يجمعون على ضرورة الشيخ لسلوك الطريق وإن تفاوتت عبارتهم فى ضرورته بين متطرف كالبسطامى : من ليس له شيخ فشيخه الشيطان، وبين معتدل كالدقاق : الشجرة إذا نبتت بنفسها من غير غارس، فإنها تورق لكن لاتثمر : كذلك المريد إذا لم يكن له أستاذ.

والشيخ فى خاطر المريد يمثل القوة العليا، وإذا اعتاد تمثل قوة مهيمنة عليه، ترده إلى الجادة، وتكبح جماحه، اعتاد فى الوقت نفسه أن يصغر من شأن نفسه، وتهيأ لتمثل قوة أعظم وأشمل، إذا ماجلا عن الخلائق حتى عن شيخه. والحاجة إلى الشيخ – فى نظر القشيرى – ترجع إلى أن التصوف ليس علما كسائر العلوم يؤخذ من الورق، وليس علم ابتداع ولكنه علم اتباع، وهذا يتطلب اكتساب فوائد فى كل وقت وعند كل موقف، وما أشد

---

(1) أحمد محمود صبحى : الفلسفة الأخلاقية فى الفكر الإسلامى ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٩ ، ص٢٤٦

ما تتغير الأوقات على السالك، وما أسرع ما تتلون المواقف، ومهمة الشيخ فى هذه الأحوال، أن يبادر بنجدة المريد، وأن يراعى فى كل موقف ووقت حرمة الشريعة، فلربما لاح للعبد شيء لاقبل له به من الكشوف التى قد تنبهر قبل الأوان، فتأخذ بمجامع لبه، وتستلب وعيه، فتشتت جهوده، أو يصدر عنه مالا يليق(١)

ويستشهد السهروردى (٥٣٩ - ٦٣٢ هـ) بما ورد فى الخبر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم: والذى نفس محمد بيده لئن شئتم لأقسمن لكم أن أحب عباد الله تعالى إلى الله الذين يحببون الله إلى عباده ويحببون عباد الله إلى الله ويمشون على الأرض بالنصيحة . ويؤكد السهروردى أن هذا الذى ذكره رسول الله هو رتبة المشيخة والدعوة إلى الله لأن الشيخ يحبب الله إلى عباده حقيقة ويحبب عباد الله إلى الله، ورتبة المشيخة من أعلى الرتب فى طريق الصوفية، فأما وجه كون الشيخ يحبب الله إلى عباده فلأن الشيخ يسلك بالمريد طريق الاقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم، ومن صح اقتداؤه واتباعه أحبه الله تعالى لقوله : "قل إن كنتم تحبون الله فاتبعونى يحببكم الله" ، ووجه كونه يحبب عباد الله تعالى إليه، أنه يسلك بالمريد طريق التزكية، وإذا تزكت النفس، انجلت مرآة القلب وانعكست فيه أنوار العظمة الإلهية ولاح فيه جمال التوحيد، فأحب العبد ربه لامحالة، وذلك ميراث التزكية، قال تعالى " قد أفلح من زكاها" ، وفلاحها بالظفر بمعرفة الله تعالى، وأيضا مرآة القلب إذا انجلت، لاحت فيها الدنيا بقيمها وحقيقتها وماهيتها ولاحت الآخرة ونفائسها بكنهها وغايتها فتنكشف للبصيرة حقيقة الدارين وحاصل المنزلين، فيحب العبد الباقى ويزهد فى الفانى، فتظهر فائدة التزكية وجدوى المشيخة والتربية (٢).

وحتى يدخل المريد فى صحبة الشيخ، فهناك رسوم لذلك إذا تمت، كان عليه الالتزام بها ، ويستشهد السهرودى بما رواه عبادة بن الوليد بن عباده بن الصامت حيث أخبر عن أبيه قال : بايعنا رسول الله صلى الله عليه وسلم على السمع والطاعة فى العسر واليسر وألاّ ننازع الأمر أهله وأن نقول بالحق حيث كنا ولانخاف فى الله لومة لائم .

والتوبة فرض على جميع المؤمنين لقوله تعالى : "وتوبوا إلى الله جميعا أيها

(١) إبراهيم بسيونى . الإمام القشيرى ، ص٢٠٣

(٢) السهروردى (أبو حفص) عوارف المعارف ، القاهرة ، المكتبة العالمية ، ١٩٣٩ ، ص ٦٠

المؤمنون"[1] وقوله عز وجل (ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون)[2] قال بعض مشايخ الصوفية غفلتك عن التوبة لذنب ارتكبته أشد من ارتكابه، ومن (وافته) المنية قبل التوبة، فأمره إلى الله تعالى (وإن ربك لذو مغفرة للناس على ظلمهم) [3]، ووقتها باق مالم تبلغ الروح الحلقوم[4]

ويؤكد السهروردى أن تحكيم المريد شيخه إحياء لسنة تحكيم الأمور رسول الله، قال تعالى "فلا وربك لايؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لايجدوا فى أنفسهم حرجا مما قضيت ويسلموا تسليما" [5] . وسبب نزول هذه الآية أن الزبير بن العوام اختصم هو وآخر إلى الرسول فى شراج من الحرة (والشراج مسيل الماء) كانا يسقيان به النخل، فقال النبى عليه السلام للزبير : اسق، ثم أرسل الماء إلى جارك. فغضب الرجل وقال : قضى رسول الله لابن عمته، فأنزل الله تعالى هذه الآية يعلم فيها الأدب مع رسول الله صلى الله عليه وسلم وشرط عليهم فى الآية التسليم، وهو الانقياد ظاهرا ونفى الحرج وهو الانقياد باطنا، وهذا شرط المريد مع الشيخ بعد التحكيم[6].

ومما يصور علاقة المريد بالشيخ قول السهروردى أن المريد يصبح جزءا من الشيخ كما أن الولد جزء من أبيه . هذه ولادة طبيعية وتلك ولادة معنوية . كان الشيخ عندما يخلع على المريد الخرقة يعتبر ذلك رمزا على أن المريد قد انخلع من إرادة نفسه وفنى فى الشيخ فلم يعد له فى نفسه اختيار[7]. والمعنى الملحوظ فى خلع الخرقة على المريدين أن يد الشيخ تنوب عن يد النبى صلى الله عليه وسلم، لأن تسليم المريد للشيخ تسليم لله ورسوله، ويسترشدون بقوله تعالى "إن الذين يبايعونك إنما يبايعون الله، يد الله فوق أيديهم" [8].

(١) النور / ٣١

(٢) الحجرات / ١١

(٣) الرعد / ٦

(٤) السهروردى (أبو نجيب ضياء الدين) : آداب المريدين ، تحقيق فهيم محمد شلتوت ، القاهرة ، دار الوطن العربى ، د ت ، ص٥٤

(٥) النساء / ٦٥

(٦) السهروردى عوارف المعارف ، ص٧٠

(٧) نيكسلون فى التصوف الإسلامى، ص٥٨

(٨) الفتح / ١٠

وهم يسمون الزمن الذى يمضيه المريد فى صحبة الشيخ وتحت رعايته زمن الارتضاع، والشيخ يعلم متى يحين أوان الفطام للمريد، فلا ينبغى للمريد أن يفارق الشيخ حتى يأذن له، ويقول السهروردى أن قدماء الصوفية اختاروا حياة العزلة لخوفهم من الأخطار التى يستهدفون لها فى حياة الجماعة، وأن الصوفية الذين يعيشون فى الفلوات يتغلبون على هذه الأخطار بقوة حبهم وصدق حالهم، فالمريد الصادق إذا دخل تحت حكم الشيخ وصحبه وتأدب بآدابه، يسرى من باطن الشيخ حال إلى باطن المريد كسراج يقتبس من سراج. وكلام الشيخ يلقح باطن المريد، وينتقل الحال من الشيخ إلى المريد بواسطة الصحبة وسماع المقال[1].

وقد احتفظ الصوفية للمريد بحرية اختيار شيخه، وحددوا للشيخ مواصفات ومؤهلات لابد أن تتوافر فيه ليستحق أن يكون شيخا مرشدا، فعلى المريد قبل أن يلقى بنفسه بين يدى أستاذ أن يتبين صفاته ومؤهلاته أولا، قال الجنيد: لايستحق الرجل أن يكون شيخا حتى يأخذ حظه من كل علم شرعى، وأن يتورع عن جميع المحارم، وأن يزهد فى الدنيا، وألا يشرع فى مداواة غيره إلا بعد فراغه من مداواة نفسه، وحتى يكون على علم يهدى به العباد، فإذا مرض مريده بسبب شبهة فى علم التوحيد داواه، وإذا تحير فى مسألة من مسائل الفقه أفتاه، ويشترط أن يكون لديه قناعة بالغنى عن الناس، وأن يخاف ويخشى من المعاصى والأدناس، وأن يلازم العمل بالكتاب والسنة[2].

وحذر الجنيد ممن لم يكن متصفا بصفات الكمال فى الدين، وممن يخالف الشريعة من مدعى الأحوال، فقال: «وإياك أيها المريد ومتابعة من لم يكن على غير هذه الصفات، ومن جنود الشيطان، زن أقواله بميزان الشريعة والطريقة، فإن رأيت منه شيئا مخالفا للشرع، فاتركه حتى وإن كان ذا حال صحيح، فما عليك فى رده بحكم الشرع من بأس، ولا تتخذه مرشدا. وقال الشيخ أبو مدين: ليس شيخك من شهدت له ذاتك بالتعظيم، وشهد له سرك بالتقويم، شيخك من هذبك بأخلاقه، وأدبك بإطراقه، وأنار باطنك بإشراقه.

وقال أبو الحسن الشاذلى: إذا رأيت رجلا يسكن إلى الرياسة والتعظيم، فلا تقربن منه، وإذا رأيت من يستغنى بعلمه (أى عن علوم الشرع) فلاتأمن جهله، وإذا رأيت رجلا

---

(١) عوارف المعارف، ص٧٠.

(٢) على سالم: أبو الحسن الشاذلى، جـ٢، ص٢٨.

يدعى مع الله حالا يخرجه عن الشرع، فلا تقربن منه. ومن كلامه فى حرية اختيار المريد لشيخه قوله[1]: اصحبونى ولا أمنعكم أن تصحبوا غيرى، فإن وجدتم منهلا أعذب من هذا فردوا.

ومن الخطأ أن يظن ظان- كما يؤكد بعض الصوفية - بأن الإرث الروحى وقف على ذرية الشيوخ، بل إن ذلك مشروط بالتقوى والكفاءة وبنفس المؤهلات والصفات التى يجب أن يكون الشيخ موصوفا بها، فإذا اتفق أن يكون صاحب المؤهلات والصفات المشروطة فى الشيخ من أبنائه صلبا، كان أتم وأكمل، ويستشهدون فى ذلك أنه قد اتفق أن ورث بعض الأنبياء آباءهم لما ساروا سيرتهم فورث إسماعيل وإسحق النبوة عن أبيهما إبراهيم عليهم السلام، كما ورث يعقوب النبوة عن إسحق، وكما ورث سليمان داود عليهم السلام. ومبدأ المتابعة أقره القرآن الكريم، قال تعالى مخاطبا إبراهيم عليه السلام «إنى جاعلك للناس إماما قال ومن ذريتى، قال لاينال عهدى الظالمين»[2].كما قال جل شأنه حاكيا أيضا عن إبراهيم عليه السلام: «فمن تبعنى فإنه منى، ومن عصانى فإنك غفور رحيم» [3]. وقال تعالى حاكيا لنوح عليه السلام عن ولده: «إنه ليس من أهلك إنه عمل غير صالح» [4] ويتبين من هذا أن الإرث الروحى يتوقف على المتابعة والحب والتقوى سواء أكان ذلك فى أولاد الشيوخ صلبا أو كان فى الأتباع الأتقياء الذين ليسوا من أولاد الشيوخ صلبا، فإن الحب والمتابعة يجعلان التابع جزءا من المتبوع وإن لم يكن من أهله وذريته. جاء فى الحديث الشريف: «سلمان منا أهل البيت» وسلمان ليس هاشميا ولا قرشيا ولا عربيا، بل كان فارسيا، ولكن الذى جعله من أهل البيت هو حبه للنبى ﷺ ومتابعته له.[5]

وحذر أبو نجيب السهروردى المريد من أن يفسد بدايته بقول المثنين ومدح المادحين، بل يرجع إلى ما يعرف من نفسه، كما قيل: ليس سماع الألفاظ كمشاهدة الألحاظ، ويعود نفسه صيام النهار وقيام الليل، وخدمة الإخوان. قال الجنيد: كل مريد لا يعود نفسه صيام

(١) المرجع السابق، ص٢٩.

(٢)البقرة/١٢٤

(٣)إبراهيم/٣٦

(٤) هود/ ٤٦.

(٥) على سالم: أبو الحسن الشاذلى، جـ٢، ص٣٠.

النهار وقيام الليل فكأنه تمنى ما لا يصلح له. ثم يراعى (إنفاق) أوقاته فى ضرب من الخير. فإن الوقت إذا فات لا يدرك، قال النبى ﷺ «لا ينبغى للعامل أن يكون شاخصا إلا فى ثلاث: مرمة لمعاش، أو تزود لمعاد، أو لذة فى غير محرم ». وقال على رضى الله عنه: ينبغى للمؤمن أن يكون له أربع ساعات من النهار: ساعة يناجى فيها ربه، وساعة يحاسب فيها نفسه، وساعة يأتى فيها العلماء الذين يبصرونه بأمر الله وينصحونه، وساعة يخلى بين نفسه ولذاتها فيما يحل ويجمل.(١)

وعلى المريد ألا يكتم سره عن شيخه، بل أن يعرض عليه كل ما يجد قلبه من الأحوال من فتور أو نشاط أو التفات، وأن يذكر له كل خطرة من الخطرات تجول بباله إذ لوكتم نفسا من أنفاسه عن شيخه فقد خانه فى صحبته، بل على المريد أن يكشف لشيخه جميع عيوب نفسه، وإن لزم عن ذلك كشف حاله، لأن الشيخ كالطبيب وحال المريد كالعورة، والعورة قد تبدى للطبيب لضرورة التداوى، ولو وقع له مخالفة فيما أشار عليه شيخه، فيجب أن يقر بذلك بين يديه فى الوقت ثم يستسلم لما يحكم به عليه عقوبة له على مخالفته (٢).

وعلى الرغم من الاستشهادات الشرعية التى ذكرناها نقلا عن بعض الصوفية، إلا أن ذلك- أى الانقياد والاستسلام- كان للرسول العظيم الذى لا يمكن أن يقاس عليه باتباع نفس الطاعة والاستسلام لآخرين.

وتبدو هذه الصلة محل انتقاد، وقد لقى الصوفية بسببها هجوما مرا وخصوصا إذا قيست هذه الصلة بمقاييس التربية الحديثة التى تؤكد شخصية الفرد كأساس لتقويمه لا إلغاء شخصيته والقضاء على إرادته. ولكن الأمور يجب أن تؤخذ بقدر غير قليل من التروى والعمق، وذلك أن الصوفية كثيرا ما يشبهون هذه الصلة بصلة الطبيب بالمريض، والمرض داء نفسى دفين، فلا تجوز المقارنة بوسائل التربية الحديثة، وإنما بالمحلل النفسى، وفى العلاج النفسى تقوم مثل هذه العلاقة حيث يسلم له المريض قياده ويطلع على كل أسراره، ولا يقدم على أمر حتى يستأذن، كل ذلك لضرورة العلاج الذى قد يمتد سنين، ويستند كلا النظامين إلى فكرة الإيحاء الغيرى التى تقتضى من جانب المريد أو المريض قابلية تامة للتصديق أو

---

(١) السهروردى: آداب المريدين، ص٥٦

(٢) أحمد محمود صبحى: الفلسفة الأخلاقية، ص٢٤٧

الاستهواء وتتشابه الطريقتان كذلك فى الاستناد إلى حتمية الثنائية، إذ لا يتسنى العلاج إلا بوجود طريقين: محلل ومريض، أو شيخ ومريد، كذلك يبدو التماثل شديدا إذا علمنا أن الصوفية كانوا على وعى بفكرة اللاشعور واستحالة إدراك المريض لمكوناته مع ماله من أثر فى السلوك، يقول الجنيد إن سقم الجوارح والأجسام أسهل من سقم القلوب والأفهام، لأن الآفات المعترضة على اليقين سبب البوار، أما الأمراض والأسقام الكائنة فى الجوارح والأجسام فذلك ضرر يؤمل برؤه ويزول مكروهه وشره، وفى عدم وعى المريض أو المريد بهذه الآفات يقول: إن أمراض الأبدان يعبر عنها المريض بما يجد من ذاته واصفا ما حل به من بلائه، أما علل القلوب، فإن المريض مقصر عن بلوغ نعته لذلك مختلف عن الوصف لما هنالك. ومثل هذه العبارة توضح إدراك الجنيد العميق لما يذكره المريض أحيانا من أسباب خاطئة لأمراضه، ولكن الطبيب لا يغتر بذلك وإنما يعلل للمريض أسباب ما يذكر من تفسيرات خاطئة وينبهه إلى حقيقة مكونات العلل التى افتقدها. يقول الجنيد: فالطبيب الخبير البصير، يكشف لأهل الأمراض عما وجدوه وينبئهم عن زوال ما فقدوه حتى كأن الموصوف بالعبارة واللسان منظور إليه بحقيقة العيان، من أجل ذلك كله كان الطبيب أعلم بداء السقيم من نفسه وأحق أن يصف له من الدواء ما يكون سببا لبرئه. [1]

ويعدد الشقيرى عددا من الواجبات التى ينبغى على المريد الالتزام بها، منها[2].

- من شأن المريد إذا كان طريقه خدمة الفقراء، الصبر على جفاء القوم معه وأن يعتقد أنه يبذل روحه فى خدمتهم ثم لا يحمدون له أثرا، فيعتذر عن تقصيره ويقر بالجناية على نفسه تطييبا لقلوبهم وإن علم أنه برئ الساحة، وإذا زادوه فى الجفاء، فيجب أن يزيدهم فى الخدمة والبر.

- وبناء هذا الأمر (أى التصوف) يقتضى حفظ آداب الشريعة وصون اليد عن الحرام وحفظ الحواس عن المحرمات.

- كما لا ينبغى للمريد أن يتصدر للتعليم والتربية إلا بعد تمام التأكد والإقرار له بأنه قد استطاع بالفعل أن يتجرد عن شواغل الحياة الدنية الصارفة عن ذكر الله، ذلك أنه إن

(١) المرجع السابق، ص٢٤٨

(٢) القشيرى الرسالة القشيرية فى علم التصوف، القاهرة، مكتبة محمد على صبيح، ١٩٧٢، ص٣٢٢

تصدر للتعليم وهو مازال متعلقا بشواغل الحياة الدنيا، فإن تعليمه هذا لن ينفع أحدا من طالبى الطريق.

ولأن المتصوفة مذاهب وطرق واتجاهات مختلفة المشارب، نجد هنا فى هذا الأمر اختلافا فى الرأى لا نريد أن نغرق فى تفاصيله، وإنما نضرب مثلا يفرق بين رأى كل من ابن عربى والشاذلى، فإذا كان ابن عربى يلح فى تحريم تغيير الشيخ، بل وزيارة غيره بدعوى أن يجد عند هذا الآخر ما هو أفضل وأيسر، إذ هو يرى أن التقلب دليل على عدم الإخلاص فى عبادة الله، نجد الشاذلى كان متسامحا فى هذه الناحية، وكثيرا ما كان ينصح بعض المريدين بالتوجه إلى غيره من الشيوخ إذا كان فى ذلك نهوض لحالهم[1].

ويدافع البعض عما يظهره رأى ابن عربى من تناقض بينه وبين سلوكه الشخصى، فقد صحب ابن عربى كثيرا من الشيوخ قدرهم بعض المترجمين لحياته بخمسة وخمسين شيخا، على أساس أنه كان متمكنا من حاله لا يخشى عليه من ذلك التغيير، ولم يكن اصطحابه لهؤلاء الشيوخ إلا طلبا فى الاستزادة من (البركة) التى يحملونها ورغبة فى التعرف إلى أحوالهم وتواضعا لهم، أما المريد الذى يقدم له ابن عربى هذه النصيحة، فهو عرضة للوساوس والأوهام، يخشى عليه من تقلبه وتردده بين الشيوخ انفراط وانحلال العقد وضياع الإخلاص.

والحق أن ذلك المنطق ضعيف من وجهين:

الأول: أن المربى ينبغى أن يكون قدوة لتلميذه لأنه لو نهى عن خلق وأتى مثله، فإن تأثيره سيكون ضعيفا مهما سيقت المبررات.

الثانى: أن اقتصار المريد على شيخ واحد سيحرمه فرصة التنويع وتعدد زوايا الرؤية الذى يكون له فعله فى تسديد النظر والحكم، كما يؤدى إلى نوع من (التحجر) على رأى واحد، والعقول متفاوتة والمشارب متباينة والأذواق مختلفة.

كذلك لا ينسى القشيرى أن يضع فى أعناق الشيوخ واجبات نحو المريدين، تقابل واجبات المريدين نحو شيوخهم. فالشيخ ينبغى أن يراعى الفروق الفردية بين المريدين، وألا

---

(١) عبدالحفيظ فرغلى على القرنى. محيى الدين بن عربى، القاهرة، دار الكاتب العربى، سلسلة أعلام العرب (٨٠)، ١٩٦٨، ص١١٨

يكلفهم ما لا يطيقون، وأن يتدرج فى تربيتهم، لأن الطفرة فى التشديد، والتكليف قد تأتى بنتائج تخالف ما يرجى.(1)

ويمكن أن نضيف هنا بعض شواهد فى هذا المجال قد تضيف جديدا إلى جوانب هذه العلاقة:

فإذا رجع المريد إلى شيخه بالصدق، وجب على شيخه جبران تقصيره بهمته، فإن المريدين عيال على الشيوخ، فرض عليهم أن ينفقوا عليهم من قوة أحوالهم بما يكون جبرانا لتقصيرهم.(2)

ولا يجوز للشيوخ التجاوز عن زلات المريدين، لأن ذلك تضييع لحقوق الله، وما لم يتجرد المريد عن كل علاقة، لا يجوز لشيخه أن يلقنه شيئا من الأذكار، بل يجب أن يقدم التجربة له، فإذا شهد قلبه للمريد بصحة العزم، فحينئذ يشترط عليه أن يرضى بما يستقبله فى هذه الطريقة من فنون تصاريف القضاء، فيأخذ عليه العهد بالا ينصرف عن هذه الطريقة بما يستقبله من الأسر والذل والفقر والأسقام والآلام، وألا يجنح بقلبه إلى السهولة، ولا يترخص عند هجوم الفاقات، وحصول الضرورات، ولا يؤثر الدعة، ولا يستشعر الكسل.(3)

حرية إرادة المتعلم والمعلم:

هل يعلم المعلم للتلميذ هذه العلوم أم تلك؟ هل يبدأ بذلك العلم أم بذاك؟ أى العلوم يعلمها فى المرحلة الأولى من التعليم وأيها يؤخره إلى مرحلة تالية؟ هل من الأفضل أن يستخدم هذه الطريقة أو تلك؟ وهل من المستحسن أن يستخدم هذه الوسيلة أو تلك؟ أى الكتب التى كتبت فى الموضوع تكون أفضل كمصدر يتعلم منه المتعلم؟... إلى غير ذلك من تساؤلات عديدة يحفل بها الميدان التربوى وكلها تنطق بأن العملية التربوية تواجه دائما (بدائل) تحتاج إلى (اختيار) من كل من المعلم والمتعلم، ومن هنا فقد اتفقت معظم المذاهب والنظريات التربوية على أن (حرية الإرادة) أساس لاغنى عنه لحسن قيام العملية التربوية.

---

(1) إبراهيم بسيونى، الإمام القشيرى، ص٣٠٧

(2) الرسالة القشيرية، ص٣١٦.

(3) المرجع السابق، نفس الصفحة.

لكن القارئ للأدب التربوى الصوفى سوف تصدمه تلك الكثرة من الكتابات التى تؤكد فى مجموعها على (سلب) المتعلم حرية الاختيار، وهذا هو ما سنكشف عنه فى الجزء الحالى.

فمن المعروف أن الجبر هو النزعة الحاكمة على وجه التقريب فى مختلف الفرق والاتجاهات حتى أنه يعد لا مجرد مقوم أو ركن من مقومات وأركان التصوف، بل هو معناه وحقيقته. فالتصوف لدى ممشاد الدينورى إسقاط الاختيار مع صحبتك للخلق، والتصوف ثلاث خصال لدى رويم من بينها ترك الغرض والاختيار، والصوفى منقاد للحق، فليس للحوادث أثر عليه بحال على حد تعبير أبى الحسن البصرى. إنه كما يقول الشبلى كالطفل فى حجر الحق، بل إنه فى حركاته وسكناته بين يدى الله كالميت بين يدى الغاسل.[1]

وإذا كان التوحيد يعتبر الأصل الأول فى الإسلام، إلا أنه يكتسب معنى غير ما هو معروف من القول بأن لا إله إلا الله، فالقشيرى يروى عن الجنيد أن بعض العلماء قد سئلوا عن التوحيد فقالوا هو اليقين فسئلوا عن المقصود باليقين، فقيل له هو معرفتك أن حركات الخلق وسكونهم فعل الله عز وجل وحده لا شريك له، فإذا فعلت ذلك فقد وحدته[2]، وشىء قريب من هذا نجده فى كتابات الغزالى، فهو يقول: «اعلم أن التوكل من أبواب الإيمان، وجميع أبواب الإيمان لا تنتظم إلا بعلم وحال وعمل. والتوكل كذلك ينتظم من علم هو الأصل، وعمل هو الثمرة، وحال هو المراد باسم التوكل، فالعلم هو الأصل وهو المسمى إيمانا فى أصل اللسان، إذ الإيمان هو التصديق، وكل تصديق بالقلب فهو علم، وإذا قوى سمى يقينا، ولكن أبواب اليقين كثيرة، ونحن إنما نحتاج منها إلى ما نبنى عليه التوكل، وهو التوحيد، الذى يترجمه قولك (لا إله إلا الله وحده لا شريك له)، والإيمان بالقدرة الذى يترجم عنها قولك (له الملك)، والإيمان بالجود والحكمة الذى يدل عليه قولك (وله الحمد).[3]

وهكذا يعنى التوحيد عند الصوفية أن الله وحده هو الفاعل، ومن ثم فليست المسألة مجرد نفى الكثرة فى الأرباب ولكن أيضا نفى الكثرة بالنسبة للأسباب، فهى كلها لا تجرى فعلها إلا بأمره عز وجل، والذى يستند إلى الأسباب، يقع فى صورة من صور الشرك، فى

---

(١) أحمد محمود صبحى، الفلسفة الأخلاقية، ص٢٢٨.

(٢) الرسالة القشيرية، ص٨

(٣) على عيسى تثمان. الأنسان عند الغزالى، ص١٧٩

تفسيرهم لمعنى قوله تعالى «فإذا ركبوا فى الفلك دعوا الله مخلصين له الدين، فلما نجاهم إلى البر إذا هم يشركون»[1] فكان ذلك منهم شركا وجهلا، أما الإيمان الحق فهو الذى لا يمتزج فيه التوحيد بشرك فلا يثبت الإنسان لنفسه استقلالا بتحريك ذرة من ملكوت السمواتوالأرض.[2]

إن هذا المعنى يتكرر بصيغ وأشكال مختلفة فى كتابات الصوفية، وهو مردود عليه بسهولة، لأننى إذ أحكم بأن الطائرة هى التى ستقلنى إلي هذا البلد أو ذاك بناء على شروط وقواعد توصل إليها العلماء، فإن إيمانى يؤكد لى قبل كل هذا وبعده، أن الله هو الذى خلق كل هذه القوانين والقواعد والسنن، وهو الذى خلق هذا العالم أو ذاك ممن اكتشفوا هذه القوانين، وهو الخالق لكل العاملين فى الطائرة، بل إن الكشف عن المزيد من القوانين العلمية يزيد الإنسان المؤمن انبهارا، بقدرة الله خالق كل شئ، فالقول إذن بأن فلانا هو الذي حرق أو هو الذى ضرب، أو هو الذى كتب .. إلخ يعنى أنه استخدم القواعد والقوانين التي وضعها الله لمظاهر هذا الكون ومن ثم كان لابد أن تحدث هذه النتيجة أو تلك.

ويسوق ابن عطاء الله السكندرى عددا من المبررات التي يستند إليها فى ضرورة أن يسقط المتعلم للطريق الصوفى (التدبير)[3]:

الأول : علم المتعلم بسابق تدبير الله فيه، وذلك أن يعلم أن الله كان له قبل أن يكون لنفسه، فكما كان له مدبرا قبل أن يكون ولا شئ من تدبير الإنسان معه، كذلك هو سبحانه وتعالى مدبر له بعد وجوده.

وقد يبرز تساؤل كيف يمكن أن يكون هناك تدبير فى حالة العدم؟ ويكون رد ابن عطاء الله أن للأشياء وجودا فى علم الله، وإن لم يكن لها وجود فى أعيانها، فالحق سبحانه وتعالى يتولى تدبيرها من حيث إنها موجودة فى علمه.

الثانى : أن يعلم الإنسان أن التدبير منه لنفسه جهل منه بحسن النظر إليها[4]، فإن المؤمن قد علم أنه إذا ترك التدبير مع الله، كان له بحسن التدبير له، لقوله تعالى «ومن يتوكل

---

(١) الأنعام/ ٦٥

(٢) أحمد محمود صبحى، الفلسفة الأخلاقية، ص٢٢٨

(٣) ابن عطاء الله السكندرى:التنوير فى إسقاط التدبير، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧١، ص٦٣

(٤) المرجع السابق، ص٦٩

على الله فهو حسبه»[1]، بل ويفسر ابن عطاء قوله تعالى «وأتوا البيوت من أبوابها»[2] أن باب التدبير من الله للإنسان، هو إسقاط التدبير منه لنفسه.

الثالث: علم الإنسان بأن القدر لا يجرى على حسب تدبيره، بل غالبا هو غير ذلك فإذا كان التدبير من الإنسان، والقدر يجرى على خلاف ما يدبر، فما فائدة تدبير لا تنصره الأقدار؟ وإنما ينبغى أن يكون التدبير لمن بيده أزمّة المقادير.[3]

الرابع: علم المتعلم بأن الله تعالى هو المتولى لتدبير مملكته: علوها وسفلها، غيبها وشهادتها. وكما سلم له تدبيره فى عرشه وكرسيه، وسماواته وأرضه، فينبغى أن يسلم له تدبيره فى وجود الإنسان «فلو أن العبد عرف ربه لاستحى أن يدبر معه، ولا قذف بك فى بحر التدبير إلا حجبتك عن الله، لأن الموقنين، لما كشف عن بصائر قلوبهم، شهدوا أنفسهم مدبرين لا متدبرين، ومصرفين لا متصرفين، ومحركين لا متحركين[4].

الخامس: علم المتعلم بأنه ملك لله، ومن ثم فليس له تدبير ما هو لغيره، فما ليس له ملكه، ليس له تدبيره[5]، ويستشهد ابن عطاء الله على هذا بقوله عز وجل: «إن الله اشترى من المؤمنين أنفسهم وأموالهم بأن لهم الجنة» [6]، فلا ينبغى- بناء على هذا فى رأى ابن عطاء الله- لعبد بعد المبايعة تدبير ولا منازعة، لأن ما باعه وجب عليه تسليمه وعدم المنازعة فيه، فالتدبير فيه نقض لعقد المبايعة، وقد دخل ابن عطاء الله على الشيخ أبى العباس المرسى يوما فشكا إليه بعض أمره، فقال: إن كانت نفسك لك فاصنع بها ماشئت، ولن تستطيع ذلك أبدا، وإن كانت لبارئها، فسلمها له يصنع بها ماشاء، ثم قال: «الراحة فى الاستسلام إلى الله وترك التدبير معه، وهو العبودية».[7]

وإذا كان الصوفية يرون أن العبودية هى ترك المشيئة نظرا لمشيئة الله، وإسقاط

(١) الطلاق/٣.

(٢) البقرة/ ١٨٩.

(٣) التنوير فى إسقاط التدبير، ص٧٠.

(٤) المرجع السابق، ص٧٢.

(٥) المرجع السابق، ص٧٣.

(٦) التوبة/ ١١١.

(٧) التنوير فى إسقاط التدبير، ص٧٤

التدبير اعتمادا على تدبيره، فهل يعنى ذلك أن يهمل الإنسان كل نواحى مشيئته وإرادته وأن يكف عن الالتفات إلى أى من دوافعه ونوازعه بحيث يصبح أمام نفسه كما مهملا لا يأتى ولا يدع؟ ولا يكون له من التصرف والسلوك ما يحقق به ذاتيته وإنسانيته؟.

يؤكد بعض الباحثين المحدثين[1] أن ذلك ليس هو المقصود، وأن المقصود هو ترك المشيئة الإنسانية فى جانب امتثال المشيئة الإلهية، لإسقاط التدبير النفسانى رضا واطمئنانا إلى التدبير الربانى، ويرجع ذلك فى نظر صوفى مثل الترمذى، إلى نظرته إلى النفس وضرورة جهادها ورياضتها حتى يصفو القلب عن أكدارها، ويتخلص من أشغالها، ومن أهم نواحى رياضتها، حرمانها من تحقيق شهواتها، وعزلها عن مجال التدبير والاختيار حتى لا تتحكم فى صاحبها، فتعوقه فى طريق سيره إلى الله. على أن مشيئة النفس وتدبيرها إنما يعود إلى تحصيل حظوظها- دنيويه وأخروية- وليس ذلك من شأن الإنسان فى هذه الدار، لأن الدار دار عبودية، وقد خلق الإنسان فيها عبدا، فانصرافه إلى تحصيل حظوظ نفسه جنوح نحو الحرية أو هو يخالف بذلك تدبير الله له فى هذه الدار فمشيئة الله أولى بالنظر والمراعاة لأنه هو الرب المالك صاحب الأمر والنهى، وليس للعبد- من حيث هو عبد- إلا الطاعة. فمشيئته إما أن توافق مشيئة مولاه، وإما أن تخالفها، وهو على أى من الحالين لابد له من أن يحقق مشيئة مولاه دون نظر إلى مشيئة نفسه، كما أن تدبير الله أولى با لرضا والقبول إن لم يكن بالمسارعة والإقبال لأن تدبيره بمقتضى الحكمة البالغة والرحمة السابغة. فتدبير العبد إلى جانب تدبير الله لا يبلغ شيئا فوق أنه مزاحمة للربوبية.[2]

والإرادة عند الصوفية هى العنصر الحركى فى الطريق، وأساس الوجود والمعرفة[3]، بها يثبت الصوفى وجوده ويبلغ مطلوبه ويتصل بربه، هى نقطة البدء ونقطة النهاية، لايبدأ المريد إلا بها، ولا يمكن أن يصل بدونها، هى من المتصوفة بمثابة العقل من الفلاسفة، وما التصوف إلا ثمرة وجدان حى وإرداة قوية فالذوق الصوفى ليس عملا من أعمال العقل، وإنما هو من مظاهر الوجدان والإرادة، والتجربة الصوفية كلها سلسلة من الحركات الوجدانية والإرادية، والصوفى أولا وأخيرا (مريد)!

(١) عبدالفتاح بركة: الحكيم الترمذى، جـ٢، ص٢٢٧.

(٢) المرجع السابق، ص٢٢٩.

(٣) إبراهيم مدكور. فى الفلسفة الإسلامية، جـ٢، ص١٤٠

إلا أن الإرادة كما بينا، خاضعة خضوعا تاما للإرادة الإلهية، والتصوف بين حالين: إما متضرع خاشع يخشى الله ويرهب قدرته، وهكذا كان الزهاد الأوائل، وإما محب فانٍ فى جمال الله وجلاله، والحب الإلهى خطوة فى سبيل الفناء، وكانت رابعة العدوية تقول: إنها شغلت عن نفسها بحب الله. والمعرفة الصوفية ضرب من الفناء، والعارفون بالله فانون عن أنفسهم لاقوام لهم بذاتهم، فهم يتحركون بحركة الله وينطقون عن الله بما يجرى على ألسنتهم، وينظرون بنور الله فى أبصارهم، فالله هو المريد فى الحقيقة لكل شئ، ولابد للعبد أن يتخلى عن إرادته لكى يترك كل شئ لله، ووحدة الوجود التى قال بها ابن عربى ترى الله فى كل شئ ولاتدع للعبد مكانا فى الكون، وتكاد تقضى على الأخلاق والتكاليف والجزاء والمسئولية.

لقد كانت هذه الإرادة مثار الطعن على الصوفية، يذكر ابن الجوزى أن أحد الصوفية سئل عن رجل يجمع المال لأعمال البر، فقال: تركه أبر منه، وعن رجلين أحدهما طلب الدنيا حلالا فأصابها فوصل بها رحمه وقدم منها لنفسه، والآخر جانبها ولم يبذلها، فكان الرد أن الذى جانبها أفضل، وأن ما بينهما فى الفضل بعيد بعد ما بين مشارق الأرض ومغاربها. ويعد ابن الجوزى ذلك من شبهاتهم ومن تلبيس إبليس عليهم.[(١)]

ومن ناحية أخرى، فإن تأصل فكرة الجبر لدى المتصوفه هى التى دعتهم- مع ما عرف عنهم من تسامح- إلى معاداة المعتزلة أشد العداء، فقد روى أن المحاسبى قد رفض أن يرث أباه لأنه كان يقول بالقدر. وكان يونس بن عبيد ينهى عن مجالسة عمرو بن عبيد ويقول: لأن تلقى الله بالزنا والسرقة وشرب الخمر أحب من أن تلقاه برأى عمرو وأصحاب عمرو[(٢)].

ويستعين الصوفية بملاحظاتهم وتحليلاتهم النفسية فى إيضاح مذهبهم فى القدر الإلهى والاستطاعة الإنسانية فيقول مثلا أن من أهم خصائص النفس الأمارة، ذلك المبدأ الخاص المائل بطبيعته نحو المادة أو الأهداف العاجلة القريبة. إنها تسكن عند الأمر وتنشط عند النهى، أى أنها فى مجال الواجب الدينى أو الأخلاقى تميل إلى الكسل وعدم التنفيذ، بينما تريد أن تنطلق فى محارم الله ومحظوراته، وفى كل ما يتعارض مع الفضائل

(١) ابن الجوزى (أبو الفرج): تلبيس إبليس، الإسكندرية، دار القادسية للنشر والتوزيع، ص١٧٨

(٢) أحمد محمود صبحى: الفلسفة الأخلاقية، ص٢٣١

الأخلاقية إرضاء لنزواتها وإشباعا لشهواتها، ويدرك الصوفية دقة موقف الإنسان وصعوبته، فهو مطالب بأن يسكن ويهدأ إذا نشط فيه ذلك المبدأ المتمرد، أن يقاومه فى هدوء واتزان، وهو مطالب كذلك بأن ينشط وينطلق ويتحرك إذا تخاذل فيه هذا المبدأ الدنئ، فالصراع دائم مع النفس لإعلاء كلمة الحق والأخلاق- ولا يرى الصوفية سبيلا إلى تمكين الإنسان من الانتصار النهائى إلا باللجوء إلى الله فى طواعية محببة وعبودية خالصة، فمنه العون والتأييد[1]

وترتبط قضية (التوكل) بقضية حرية الإرادة، بل إنه ليصعب التمييز بينهما، وتبين لنا هذا من الوقوف على معنى التوكل عند القشيرى فهو فى أبسط معانيه اختيار الله وكيلا ولا يكون ذلك إلا بقطع العلائق عن الدنيا والخلائق، بل أكثر من ذلك، قطع الوشائج الخفية التى تصل الإنسان بتدبيره، أو فى عبارة أدق بشعوره بالقدرة على التدبير، ومن ثم فإن من جعل المخلوق وكيلا له، فإنه يسأله الأجر وقد يخونه فى ماله وقد يخطئ فى تصرفه، أو يخفى عنه الأصوب والأرشد بصاحبه، ومن رضى بالله وكيلا أعطاه الأجر وحقق ماله، وأثنى عليه ولطف به فى دقائق أحواله، مما لا تهتدى إليه آماله ولا يحيط بتفاصيله سؤاله، ومن جعل الله عز وجل وكيله لزمه أيضا أن يكون وكيلا لله سبحانه على نفسه.[2]

وإذا كان التوكل هو تفويض الأمور إلى الله وحده، فإن هذا يعنى: علم العبد بأن الحادثات كلها حاصلة من الله تعالى، ولا يقدر على الإيجاد غيره، وهذا القدر من المعرفة من شرائط الإيمان، قال تعالى «فتوكلوا إن كنتم مؤمنين»، ومازاد هذا القدر من سكون القلب وزوال الانزعاج والاضطراب، فهى أحوال تلحق بالتوكل على وجه كماله، والمتحققون بهذا درجات، فمن يكتفى بما فى يده ولايطلب الزيادة عليه ويستريح قلبه عن طلب الزيادة، فهو صاحب قناعة، ثم بعد هذا سكون القلب فى حال عدم الأسباب فيكون مجردا عن الشئ، ويكون فى إرادته متوكلا على الله، وهؤلاء متباينون فى الرتبة، فواحد يكتفى بوعده لأنه صدقه فى ضمانه فيسكن عنه عند فقد الأسباب بقلبه ثقة منه بوعد ربه، فيسمى هذا متوكلا، ويقال على هذا: أن التوكل سكون القلب بضمان الرب، ومن يعلم أنه يعلم حاله فيشتغل بما أمره الله ويعمل على طاعته، ولايراعى إنجاز موعده فهذه حالة التسليم، ومن يكل أمره إلى الله، ولا يختار فيستوى عنده وجود الأسباب وعدمها، ويشتغل بأداء ما ألزم

---

(١) محمد كمال جعفر التصوف، ص٢٨٢.

(٢) إبراهيم بسيونى، الإمام القشيرى، ص٢٥٠.

الله، ولايفكر فى حال نفسه، ويعلم أنه مملوك لمولاه، والسيد أولى بعبده من نفسه، فهذه هى حال التفويض، ومن ارتقى عن هذه الحالة فوجد الراحة فى المنع، واستعذب ما يستقبله من الرد، فهى مرتبة الرضاء.(١)

ومما يرويه الصوفية من حالات التوكل، قال إبراهيم بن أدهم: رأيت ذات مرة زاهدا متوكلا، فسألته: من أين تعيش؟ قال ليس لى علم بهذا، اسأل الرزاق، ما شأنى وهذا الأمر؟ وقال: اشتريت غلاما ذات يوم فسألته: ماذا تريد أن تأكل؟ قال: كل ما تطعمنى به، قلت: ماذا تريد أن تلبس؟ قال: كل ما تلبسنى إياه، قلت: ماذا تريد أن تعمل؟ قال: ما تأمرنى به، قلت: فماذا تريد؟ قال: ما شأن العبد والإرادة؟ فقلت لنفسى: يامسكين، هل كنت فى كل أيام حياتك عبدا لله مثل هذا؟ فتعلم العبودية إذن، فبكيت حتى أغمى على!(٢)

ويقول نيكلسون معلقا على فكرة التوكل: أى نوع من الخلق يمكن أن تنتجه نظرية كهذه؟ فأما فى أحط منازلها فعاطل ضليل كَلٌّ على غيره، وأما فى أعلاها فدرويش مسالم يظل ساكنا وسط الأحزان يقابل المدح والذم على السواء بعدم المبالاة، ويلقى الأذى والنصب والعذاب على أنها أحداث جارية فى مأساة الحظ الأبدية.(٣)

ويضيق المقام عن الإشارة إلى كل ماوجه للصوفية من انتقادات بسبب إسرافهم فى القول بالجبر وغلوهم فى التوكل إلى حد التواكل وخصوصا فى عصور التدهور والانحطاط، والواقع أن كثيرا من هذه الانتقادات متعذر تفنيدها على أساس أخلاقى حتى على أشد المتحمسين للصوفية، وكيف يمكن الدفاع عن مثل هذه الأبيات التى ذكرها الغزالى نفسه وليس أحد متأخرى الصوفية أو الدراويش:

جرى قلم القضاء بما يكون فسيان التحرك والسكـون

جنون منك أن تسعى لرزق ويرزق فى غشاوته الجنـين

وإذا كان التواكل أخطر النتائج العملية للقول بالجبر، فإن شطحات الصوفية والنظريات الفلسفية المتطرفة قد لزمت عنه نظريا، إذ ينتقل الصوفى من إسقاط الإرادات أو

(١) المرجع السابق، ص٢٥١

(٢) قاسم غنى: تاريخ التصوف فى الإسلام، جـ١، ص٤١٧.

(٣) أحمد محمود صبحى، الفلسفة الأخلاقية، ص٢٣٠

الأسباب إلى إسقاط الفاعلين أو المريدين، فلا يثبت لنفسه إنية ولا ذاتا ليدعى الفناء أو الحلول أو الاتحاد أو يسقط وجود الموجودات فلا يعدها إلا مظاهر أو تجليات للوجود الإلهى فى وحدة الوجود[1].

ومع إلحاح صوفى مثل ابن عطاء الله السكندرى على ضرورة إسقاط التدبير والركون إلى التوكل، إلا أنه يبادر فينفى أن هذا يتعارض مع الأخذ بالأسباب، وهو يستند فى ذلك إلى حديث للرسول ﷺ جاء فيه رواية عن جابر رضى الله عنه، «يأيها الناس اتقوا الله وأجملوا فى الطلب، فإن نفسا لن تموت حتى تستوفى رزقها، وإن أبطأ عنها، فاتقوا الله وأجملوا فى الطلب، خذوا ما حل ودعوا ما حرم» فالرسول الكريم قد أباح الطلب، ولو كان منافيا لمقام التوكل، لما أباحه، والطلب من الأسباب، وقد سبق له عليه السلام أن قال «أحل ما أكل المرء من كسب يمينه» إلى غير ذلك من الأحاديث التى تدل على جواز الأسباب، بل على الحث عليها والندب إليها[2].

ولعل هذا يتفق على ماذهب إليه نيكلسون من أن الصوفية أنفسهم قد عدلوا فى التوكل بمضى الزمن بحيث أصبح لا يتنافى فى نظرهم مع التكسب، وكذلك وصلوا إلى نتيجة مشابهة لهذه فى مسألة ما إذا كان يصح للمتوكل أن يتطبب بالدواء أم لا. ولكن كان من بينهم أفراد يرفضون دائما أن يغلبوا على ضمائرهم.[3]

ورأى ابن عطاء الله فى الأخذ بالأسباب جملة من المزايا يمكن إجمالها فيما يلى:

– أن الحق تعالى، علم ضعف قلوب العباد وقصورهم عن مشاهدة القسمة وعجزهم عن صدق الثقة، فأباح لهم الأسباب إسنادا لقلوبهم وتثبيتا لنفوسهم، فكان ذلك من فضله عليهم.

– أن فى الأسباب صيانة للوجوه عن الابتذال بالسؤال، وحفظا لبهجة الإيمان أن تذل بالطلب من الخلق، فما يعطيك الله من الأسباب فلا منة فيه لمخلوق عليك.

– أن فى شغل العباد بأسبابهم، شغلا عن معصيته والتفرغ إلى مخالفته.

(١) المرجع السابق، ص٢٣١.

(٢) التنوير فى إسقاط التدبير، ص٣٢٥.

(٣) نيكلسون: فى التصوف الإسلامى وتاريخه، ص٥٥.

- أن فى الأسباب والقيام بها رحمة بالمتجردين، ومنة من الله على المتوجهين لطاعته المتفرغين لها، ولولا قيام أهل الأسباب بها، فكيف كان يصح لصاحب الخلوة خلوته، ولصاحب المجاهدة مجاهدته، فجعل الحق تعالى الأسباب كالخدمة للمتوجهين إليه والمقبلين عليه.[1]

- أن الحق تعالى أراد من المؤمنين أن يتآلفوا لقوله تعالى: «إنما المؤمنون إخوة» فكانت الأسباب سببا لتعارفهم، وموحية لتوادهم، ولا ينكر الأسباب إلا جاهل أو غافل عن الله، ولم يبلغنا أن رسول الله ﷺ لما عاد الناس إلى الله، أمرهم بالخروج عن أسبابهم، ولكن أقرهم على مايرضاه الله منها ودعاهم إلى وجود الهدى.والقرآن والسنة يتضمنان الكثير مما يدعم القول بالأسباب، وقد أحسن من قال:

ألم تر أن الله قال لمريم :	إليك فهزى الجذع يساقط الرطب
ولو شاء أدنى الجذع من غير هزها	إليها ولكن كل شئ له سبب[2]

إشارة إلى قوله تعالى «وهزى إليك بجذع النخلة تساقط عليك رطبا جنيا»[3].

ولئن صح أنه كان فى الأزمنة الماضية أفراد تجردوا لصدق عزيمتهم وقوة احتمالهم وصفاء أوقاتهم وسريرتهم، فإن زمننا الآن وتكاليفه القاسية لايتفق وهذا الحال الصعب الذى يتطلب جهادا شاقا، ويحتاج إلى عمل كل يد ومشاركة كل جهد فى بناء صرح الأمة ومجاهدة عدوها واستعادة مجدها .

لقد ألف التصوف قديما أن يرى بعض العاجزين عن الكسب فى مواقف تتنافى مع كرامة المسلم. فأراد أن يصون وجوههم من ذل السؤال فدعا القادرين إلى إقامة الزوايا والتكايا فأقاموها وأجروا لها الأرزاق ووقفوا عليها الأوقاف وحثوا الناس على التبرع لها ورعايتها وإصلاحها، وكانت هذه الزوايا والتكايا مدارس ومعاهد تدرس فيها أصول الطريق الصوفى ومناهجه، وأحكام الشريعة الغراء وفروض الدين وطريق العبادات. وغير ذلك من أنواع العلوم التى لاغنى للمريد عنها، كما كانت بيوتا اجتماعية تربى النفوس وتعالج أمراضها ويشرف عليها شيوخ وعلماء أجلاء، وقد انتشرت هذه الزوايا والتكايا ومثلها

(١) التنوير فى إسقاط التدبير، ص٣٢٧.

(٢) المرجع السابق، ص٣٢٧.

(٣) مريم، ٢٥.

الخوانق فى مختلف البلاد الإسلامية، وكان المنتسب إليها يجد الرعاية الكافية والثقافة الواسعة والحياة الكريمة [1]

أما حالة التجرد التى نراها عند قلة من الصوفية، فهى أحوال فردية لايقاس عليها، ولم يندبوا أحدا إلى التخلق بها، حتى أن ابن عطاء الله السكندرى حدثته نفسه أن يتجرد ويترك الأسباب، فمنعه شيخه (المرسى) من ذلك قائلا: صحبنى إنسان مشتغل بالعلوم الظاهرة ومتصدر فيها فذاق من هذه الطريق شيئا فجاء إلى فقال: ياسيدى أخرج مما أنا فيه وأتجرد لصحبتك؟ فقلت له: ليس الشأن ذا، ولكن امكث فيما أنت فيه خير، وما قسم الله على أيدينا فهو إليك واصل.

ولعل هذا يقطع الطريق على هؤلاء الأشخاص الذين يتكسبون باسم الدين ويقعدون عن العمل ارتكازا على هيبتهم لدى العامة واتكالا على المعتقدين فيهم. إن علماء تصوف دفعوا الناس إلى العمل حتى لا يتركوا فرصة لأحد يستريح على حساب غيره، وحاربوا الخمول بين تلاميذهم ومريديهم، وطلبوا منهم عدم التفريط فى الوقت وإضاعته بحثا عن غير طائل[2].

التربية الأخلاقية:

حدد كثير من الكتاب المحدثين التصوف نفسه بأنه ليس فقط تزكية النفس، بل إنه الخلق الطيب، يقول أبو بكر الكتانى (المتوفى سنة ٣٢٢هـ) «التصوف خلق، فمن زاد عليك فى الخلق، فقد زاد عليك فى الصفاء».. ويقول أبو محمد الجريرى (المتوفى سنة ٣١١هـ) وقد سئل عن التصوف بأنه «الدخول فى كل خلق سنى، والخروج من كل خلق دنى» أما أبوالحسن النورى، فإنه ينفى عن التصوف أن يكون رسما منهجيا تخطيطيا، أو أن يكون علما كسبيا، ويجزم بأنه خلق، ويعلل النفى والإثبات فيقول «ليس التصوف رسما، ولكنه خلق لأنه لو كان رسما لحصل بالمجاهدة ولو كان علما لحصل بالتعليم، ولكنه تخلق بأخلاق الله ولن تستطيع أن تقبل على الأخلاق الإلهية بعلم أو رسم»[3]

---

(١) عبدالحفيظ فرغلى على القرنى التصوف فى الحياة العصرية، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٨٤، ص٨٣

(٢) المرجع السابق، نفس الصفحة

(٣) عبدالحليم محمود العارف بالله أبو العباس المرسى، القاهرة دار الكاتب العربى، سلسلة أعلام العرب (٨٤)، ١٩٦٩، ص١٧

والواقع أننا لو نظرنا إلى كثير من الأشخاص الذين اشتهروا بالسمو فى الجانب الأخلاقى الكريم واتصفوا بأروع الصفات الأخلاقية، واتخذوا الفضيلة مذهبا وشعارا، فإننا نجدهم أشخاصا مثاليين فى المحيط الأخلاقى وفى المجتمع. ولكن ليس معنى ذلك أنهم لا محالة من الصوفية. ولو نظرنا فى البيئة اليونانية لوجدنا داعية إلى الفضيلة ومتمذهبا بها ومحاولا نشرها بشتى الوسائل وبمختلف الطرق، سواء أكان ذلك بالدعوة الاقناعية أم بالمنطق الجدلى أم بالأسوة الحسنة، ذلك هو سقراط، ومع ذلك فإن سقراط هذا لم يكن صوفيا بالمعنى الدقيق لكلمة (صوفى).

وإذا انتقلنا إلى البيئة الإسلامية، فإننا نجد الحسن البصرى من أروع الشخصيات الأخلاقية العالية، ومع ذلك لم يكن صوفيا بالمعنى الدقيق لكلمة (صوفى)

على أنه من الطبيعى أن تكون الأخلاق الكريمة أساسا من أسس التصوف[1].

وكان التصوف فى القرنين الثالث والرابع علما للأخلاق الدينية أساسا. ومن الطبيعى أن ترتبط الناحية الأخلاقية للتصوف لهذا العهد بالكلام فى النفس الإنسانية وتصنيف قواها وبيان آفاتها وأمراضها وطريق الخلاص منها، ولذلك يمكننا أيضا القول بأن التصوف آنذاك كان مطبوعا بطابع سيكولوجى إلى جانب الطابع الأخلاقى، وإن شئت قلت أن مبحث الأخلاق عند الصوفية وقتئذ كان قائما على أساس تحليل النفس الإنسانية لمعرفة أخلاقها الذميمة، والتكمل الخلقى عندهم يكون بإحلال الأخلاق المحمودة محل الأخلاق الذميمة [2].

يقول القشيرى فى رسالته: «وإنما أرادوا (أى الصوفية) بالنفس ما كان معلولا من أوصاف العبد ومذموما من أخلاقه وأفعاله، ثم إن المعلولات من أوصاف العبد على ضربين: أحدهما أن يكون كسبا له كمعاصيه ومخالفاته، والثانى أخلاقه الدنيئة (النظرية) فهى فى نفسها مذمومة، فإذا عالجها العبد ونازلها ستنتفى عنه بالمجاهدة تلك الأخلاق».

وقد بيّن السهروردى البغدادى فى (عوارف المعارف) ذلك الارتباط الوثيق بين علم الأخلاق وعلم النفس عند الصوفية فقال إن الصوفية رزقوا سائر العلوم التى أشار إليها

(١) المرجع السابق، ص١٨

(٢) أبو الوفا التفتازانى، مدخل إلى التصوف الإسلامى، ص١٠٢

المتقدمون، ومن أعز علومهم علم النفس ومعرفتها ومعرفة أخلاقها. ويقول الطوسى فى (اللمع) إن للطوسية أيضا تخصيصا فى معرفة النفس وأماراتها وخواطرها ودقائق الرياء والشهوة الخفية والشرك الخفى. وذكر الكلاباذى أن أول مايلزم السالك لطريق التصوف (علم آفات النفس) ومعرفتها ورياضتها وتهذيب أخلاقها.

فنحن نرى من كل هذه الشواهد الارتباط الوثيق بين التصوف كعلم للأخلاق وعلم النفس، فكان المتقدمون من الصوفية يجعلون علم النفس مندرجا تحت الأخلاق (والتصوف) وإن شئت قلت: كان علم النفس عندهم علما غائيا يهدف إلى غاية أخلاقية هى تهذيب النفس بتعويدها الفضائل الأخلاقية على اختلافها، فلم يكن علم النفس عندهم إذن مستقلا أو موضوعيا كما هو الشأن فى العصر الحالي[1].

والكلام فى الأخلاق ومعانيها كالمجاهدة والتوبة والصبر والرضا والتوكل والتقوى والخوف والرجاء والمحبة والذكر وغير ذلك، والنفس وعللها والسلوك وآدابه ومراحله، حظ مشترك بين صوفية القرنين الثالث والرابع جميعا، وكتب طبقاتهم حافلة بالشئ الكثير من أقوالهم فى ذلك.

ولما كانت السعادة الأخلاقية التى هى غاية الصوفية المسلمين قد تركزت حول الله عز وجل، سواء كان ذلك طمعا فى جنته أو خشية من ناره، أو محبة لذاته، أو فناء عن البشرية للبقاء معه سبحانه وتعالى، أو معرفة له، إلى غير ذلك من الصور، فقد اعتبر الصوفية أن الطريق إلى السعادة، هو الطريق إلى الله، وأنه بذلك أعرف الطرق وأكمل السبل. يقول ابن عربى: «واعلم أن هذا الطريق، أعنى طريق الله هو الصراط المستقيم، هو أجل الطرق وأسناها، لأن الطرق تتشرف وتتضع بحسب غايتها، ولما كان هذا الطريق غاية الحق سبحانه والحق أشرف الموجودات، وأعز المعلومات لا إله إلا هو، وكان الطريق إليه أشرف الطرق وأفضلها، والدال عليه سيد الأدلاء وأكملها وأعظمهم، والسالك عليه أسعد السالكين وأنجاهم، فينبغى للعاقل ألا يسلك من الطريق سواه لارتباطه بسعادة الأبدية»[2].

(١) المرجع السابق، ص١٠٤

(٢) عبدالحى محمد قابيل المذاهب الأخلاقية فى الإسلام، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٤، ص٢١٩

وسبيلهم هنا يقوم على العلم والعمل، ولذلك نجد الغزالى، وهو يتحدث عن إقباله على طريق التصوف يقول: «وعلمت أن طريقتهم إنما تتم بعلم وعمل» وطريق يجمع بين العلم والعمل ينسجم تماما مع النهج الإسلامى، يقول ابن قيم الجوزية: إن العلم أساسه العمل، وقائد له، والعمل تابع له مؤتم به، فكل عمل لا يكون خلف العلم مقتديا به فهو غير نافع لصاحبه بل مضرة عليه، كما قال بعض السلف: «من عبد الله بغير علم كان ما يفسد أكثر مما يصلح» ثم يذكر ابن القيم أن الأعمال إنما تتفاوت فى القبول والرد بحسب موافقتها للعلم ومخالفتها له، فالعلم هو الميزان وهو المحك، وقد قال الله تعالى: «الذى خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا وهو العزيز الغفور»[1]وقال عز وجل أيضا «فمن كان يرجو لقاء ربه، فليعمل عملا صالحا ولا يشرك بعبادة ربه أحدا»[2]فهذا هو العمل المقبول من الله[3].

وما تميز به عدد من الزهاد من جرأة فى الحق ومجابهة للحاكم الظالم هو دعوة إلى الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، دعوة عملية تترك أثرها على من يراها رؤية العين، كما تسير فى أصلاب مناهج المربين من الشيوخ، فإذا كان بين المريدين من هو مهيأ للاستجابة والتصدى، ميزته التربية الروحية عن غيره من الدعاة، بل وأعطت دعوته البعد الروحى الذى لابد منه للدعوة، بل لابد منه للداعية نفسه، لأنه إذا تشرب روح شيخه فى جهاد النفس والرفق بالناس والزهد فى مغريات الحياة، عرف محاسبة النفس ومراقبة خواطرها كما يتفيأ رضا الله فى كل حال ورؤيته عند كل فعل، إذا تعلم هذا، عليه أن يجهر بالحق دون خوف من أحد، وأن يتعالى فوق الملذات دون جزع أو ضجر، وحق له كذلك أن يكون قوله طريق فعله فيرى الناس فيه ما يسمعون، وتجد دعوته من الأنصار والمجاهدين دونها ما لاتتوقعه حسابات كل الناس. وصدق الداعية أثر من آثار تربيته الروحية حيث نبذ الزيف واطرح الخداع[4].

وللصوفية نظرات وممارسات وأحوال عديدة لبعض القيم والسمات الأخلاقية التى يصل توفرها فى شخصية المسلم به إلى أقصى ما يمكن أن يتمناه من الرضى نتيجة نهجه وسلوكه على الصراط المستقيم، ويمكن أن نذكر من هذه القيم والسمات:

---

(١) الملك/ ٢ (٢) الكهف/ ١١٠

(٣) المذاهب الأخلاقية فى الإسلام، ص٢٢٠

(٤) أبو اليزيد العجمى. الزهاد المسلمون ومجالات العمل الإسلامى، ص٨٣

التوبة: فإذا عقد المسلم العزم على أن يسلك الطريق الصوفى، وأن ينتسب إلى الصوفية، فعليه أن يدع حياته الأولى فيقطع صلته بماضيه وما كان فيه من إخوان سوء وشهوات نفس وزينة حياة، ذلك هو أول مقامات المريدين ومنازل السالكين- التوبة- حيث تجب التخلية قبل التحلية: تخلية النفس من الشرور والآثام قبل تحليتها بالفضائل والأعمال الشريفة، فعلى المريد الندم على ما فات من المخالفات وترك الزلة فى الحال وعقد العزم على عدم الارتداد إلى المعاصى[1].

وليست التوبة مجرد كلمة استغفار تجرى على اللسان، ولكنها تتمثل فى العبرة من آثار العثرة، وفى استشعار الوجد من عظيم الذنب مع قدرة الله، فيهيج مع التائب الندم على ما فرط فى حق ربه وحق نفسه، وذلك يقتضى اجتماع الهمة وصدق العزيمة، وليست التوبة على مجرد ما اقترف الإنسان من معاصى فى حق ربه كإغفاله الفرائض، ولكنها توبة على ما ارتكبه فى حق العباد، بل إن هذه معاصٍ أشد، إلا أن يكون كفرا بالله، ومن ثم فليس بصادق فى توبته من لم يرض الخصوم، ويرد الحقوق ويعوض المظالم، لاترده عن ذلك أنفة كاذبة أو خشية أن يضع قدره عند الناس[2].

الإخلاص: يقول الله تعالى «ألا لله الدين الخالص» وهو سبحانه أغنى الشركاء عن الشرك، ومن أجل ذلك لابد من الإخلاص، وهو فى ذروته «نور من الله استودعه قلب عبده المؤمن فقطعه به من غيره فذلك هو الإخلاص الذى لايطلع عليه ملك فيكتبه، ولا شيطان فيفسده، ولا هوى فيميله ، وإلى ذلك الإشارة بقوله عز وجل فيما يحكى عنه جبريل عليه السلام لرسول الله ﷺ «الإخلاص سر من سرى استودعته قلب من أحببت من عبادى» .

والإخلاص فيما يرى أبو الحسن الشاذلى على ضربين[3]:

أ- إخلاص الصادقين.

ب- إخلاص الصديقين

---

(١) أحمد محمود صبحى، الفلسفة الأخلاقية، ص٢٥٧

(٢) المرجع السابق، ص٢٥٨

(٣) عبدالحليم محمود. أبو الحسن الشاذلى، القاهرة، دار الكاتب العربى، سلسلة أعلام العرب (٦٩)، ١٩٦٧، ص١٢٦

فإخلاص الصادقين لطلب الأجر والثواب، وإخلاص الصديقين: وجود الحق مقصودا به، لاشئ غيره، ولاشئ من غيره.

ويتحدث أبو الحسن عن صفات المخلصين فيقول: .

«رجال جبلهم على حسن عبوديته، وأخلصهم لإخلاص توحيد ربوبيته، واتباع شريعته، فيما منع أسرارهم بأنوار حضرته، وأمد أرواحهم بمعانى المعارف، وخصائص عنايته، وأجال عقولهم فى عظمته، وزكى نفوسهم فأحرزها وأخرجها من ظلمة الجهل، وهداهم بنجوم العلم وشمس معرفته. وأيد عقائدهم ببرهان كتابه وسنته، ومحا عزائمهم بتحقيق غلبة مشيئته.. وزينهم بزينة الزهد، وحلية التوكل، وشرف الورع، ونور العلم، وضياء المعرفة.. وتولاهم فأغناهم به عن غيره»[1]

تدبير الوقت: ويعنى ابن عربى- شأن غيره من الصوفية - بتدبير الوقت وحسن استخدامه. والمتتبع لكلامه فى كتبه وخاصة الأنوار ومواقع النجوم، يرى كيف يلح على ضرورة استفادة المريد من وقته الذى هو كالسيف، إن لم يقطعه المريد بالعمل قطعه الوقت بالمقت.

والوقت لابد أن يكون مقسما بين فعل الخير والعبادة، ويدخل فى نطاق فعل الخير، السعى فى اكتساب الرزق الحلال وفى الإحسان والتصدق وإعانة الغير وعيادة المرضى وتشييع الجنائز والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر وغير ذلك من أفعال الخير التى لها صلة وثيقة بترقية المجتمع، ويدخل فى نطاق العبادة كل ما يعود على النفس من تخلية وتصفية وتحلية، فالتخلية بالتوبة، والتصفية بالرياضة والتحلية بالذكر والتسبيح والتلاوة وما شابه ذلك[2].

على أن ذلك كله لا يمكن أن يؤتى ثماره المطلوبة مالم يكن إرشاد شيخ، ويتصل بذلك فى حسن استخدام الوقت محاسبة النفس ومراقبتها حتى يقطع الطريق على وساوسها وخطواتها. والمحاسبة لها أثر كبير فى تهذيب النفس وترقية الوجدان وتحسين السلوك، وعليها يتوقف نجاح المريد فى الوصول.

ويرى ابن عربى أن يقسم المريد ليله ونهاره تقسيما دقيقا ويختص كل ساعة بأعمال

---

(١) المرجع السابق، ص١٢٧

(٢) عبدالحفيظ القرنى، ابن عربى، ص١٢١

صالحة معينة، وقد فصل ذلك فى كتابه (كنه ما لابد للمريد منه) ووضع تخطيطا إجماليا لتوزيع الساعات بما يشغل أوقات الفراغ من تلاوة ومحاسبة وفكر [1].

جهاد النفس: وإذا كان جهاد النفس من أخص معانيه أن يمنعها من الحرام، فإن أدب النفس ورياضتها أن يمنعها من كل ما يقرب بها من حدود الحرام. أدب النفس أن يمنعها من الحلال حتى لا تطمع فى الحرام، فإذا عزم المريد على مجاهدة النفس، فمن مجاهدته لنفسه أن يلزم كل جارحة من جوارحه الفطام عن عملها حلالا كان أو حراما حتى يستريح من تحكمها وتستسلم له ولتوجيهه، فإذا اتجه إليها اتجه بحق، وإذا انصرف عنها انصرف بحق دون أن يكون واقعا تحت تأثير رغبته النفسية، ظاهرة أو خفية، ويضرب الترمذى لذلك مثلا بشهوة الكلام، وذلك أن النفس قد اعتادت لذة التكلم بالكلام، فإذا لم يلزمها الصمت لابد منه حتى تعتاد السكوت عن الكلام فيما لابد منه فقد ماتت شهوة الكلام، فاستراح وقوى على الصدق، فلا يتكلم إلا بحق، سكوته عبادة، وكلامه عبادة لأنه إن نطق، نطق بحق، وإن سكت سكت بحق [2].

إن الإنسان إذا راض نفسه بترك الشهوات وقطعها عن الملذات حتى تذل وتنقمع فلا يمكن أن تتحكم فيه شهوة، ولا تطالبه برغبة، وإنما تكون سلسة منقادة للقلب والعقل، ومستقيمة فى سيرها على حد ما أمرت به دون نقص أو زيادة أو توان.

وأن ابن الفارض ليصف لنا فى قصيدته التائية الكبرى (نظم السلوك) رياضاته ومجاهداته التى اصطنعها مع نفسه، حين كانت أمارة ولوامة وكيف انتهت بها هذه الرياضات والمجاهدات إلى أن أصبحت مطمئنة، إذ عادت إلى ما كانت عليه فى حياتها الروحية الأولى من صفاء ونقاء، وذلك على وجه يبين من خلاله ما كان يحمل نفسه من مشقة وعناء، وكيف كان يقف منها موقف العاصى لها حتى تطيعه وموقف المتعب لها حتى تريحه، وذلك كله إذ يخاطب مريدا وهميا أو حقيقيا فيقول: [3]

ولا تتبع من سولت نفسه له	فصارت له أمارة واستمرت
فنفسى كانت قبل لوامة متى	أطعها عصت أو أعص كانت مطيعتى

---

(١) المرجع السابق، ص١٢٢

(٢) عبدالفتاح بركة: الحكيم الترمذى، ص١٩٧.

(٣) محمد مصطفى حلمى: ابن الفارض، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة، سلسلة أعلام العرب (١٥)، مارس ١٩٦٣ ص١٦٠

فـأوردتهـا مـا الموت أيسـر بعضـه — وأتعبـتـهـا كـيـمـا تكون مـريحـتى
فـعـادت ومـهـمـا حـملتـه تحـملت — ـه منى وإن خـفـفـت عنهـا تأذت
وكلفـتـهـا لا بل كـفلت قـيـامـهـا — بتكليـفـهـا حـتى كلفت بكلفـتى
وأذهبت فى تهـذيبـهـا كل لذة — بإبعـادها عن عـادها فـاطمـأنت

وقـال محى الدين بن عربى: «الشهوات شبـهات، فـاجتنبها فى دار التكليف، وكن حاكما ولا تكن محكوما عليك إذا كان الحاكم النفس، فإن كان الحاكم الشرع، فكن محكوما هنا تكن فى الآخرة حاكما».[1]

فابن عربى واضح من حديثه أن أصل طريقته كغيره من الكثير من الصوفيين تنبنى على محاسبة الضمير والمجاهدات التى شأنها أن تكبح جماح الغرائز البشرية، وتجعل الإرادة الإنسانية لا تخضع لهوى ولا تستذل لسلطان، وإنما الإرادة الحقة هى المنبثقة من شرع الله الحكيم.

ومن الواضح أننا نلمس مما قيل فى هذا الشأن (غلوا) لا يستقيم ومنهج الإسلام الخلقى الذى يقوم على (الواقعية) فيسمح للإنسان بإشباع شهواته فى حدود رسمها الله عز وجل ورسوله الكريم، فالجنس يباح للمسلم ممارسته فى إطار شرعية الزواج، والملبس يؤكد أنه (زينة الله) وكذلك الطيبات من الرزق، وهى حلال الاستمتاع بها بغير إسراف ولا تبذير وبغير استغلال أو نهب، والمال والبنون زينة الحياة الدنيا للإنسان أن يسعى إليها أيضا فى إطار الشرعية الدينية... وهكذا.

المحبة: العشق أو المحبة من أسمى صفات العارف وأهم أحواله، ومن الأصول المهمة فى مبانى التصوف، وأعظم العوامل التى أسست التصوف على قاعدة العشق والمحبة إنما هى الاعتقاد بوحدة الوجود، ذلك أن العارف بمجرد اعتقاده بأن الله حقيقة يسرى وجوده فى كل الأشياء، وأن كل ما سوى الله باطل، لا يرى شيئا غير الله، ويبدى الحب والعشق لكل شئ ويكون مسلكه ومذهبه السلام العام والعطف على الموجودات كافة.

ويقول أبو نصر السراج فى كتاب اللمع بعد أن يذكر آيات القرآن أن مثل الآية

---

(١) عبدالفتاح السيد محمد الدماصى الحب الألهى فى شعر محى الدين بن عربى، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨٣، ص٨٣

المباركة «فسوف يأتى الله بقوم يحبهم ويحبونه» و«قل إن كنتم تحبون الله فاتبعونى يحببكم الله» و«يحبونهم كحب الله والذين آمنوا أشد حبا لله»، إن أحوال المحبة ثلاثة:

الحالة الأولى: محبة العامة التى تبرز من إحسان الله إلى الإنسان، لأن قلب الإنسان مجبول على حب من يحسن إليه، وشرط هذه الحال من المحبة كما قيل «صفاء الود مع دوام الذكر لأن من أحب شيئا أكثر من ذكره».

الحالة الثانية: محبة الصادقين والمتحققين التى هى وليدة نظر القلب بالاستغناء والجلال والعظمة والعلم والقدرة الإلهية، ووصف هذا القسم من المحبة هوكما قال أبو الحسن النورى «هتك الأستار وكشف الأسرار».

الحالة الثالثة: محبة الصديقين والعارفين التى هى نتيجة النظر الظاهر والمعرفة الكاملة بأن الله تعالى يحبهم بدون أى سبب أو علة؛ بل بمحض فضل الرحمة فقط وهم كذلك أيضا يحبون الله بدون علة كما قال أبو يعقوب موسى: «وحتى تشد المحبة محبته»، أى إذا كان واقفا وعالما بالمحبة فى نفسه، فمحبته ليست بصحيحة وتكون المحبة صحيحة عندما لايبقى شئ سوى المحبوب وينمى العلم بالمحبة[1].

الذكر: والذكر فى العموم هو ترديد اسم من أسماء الله «فاذكرونى أذكركم» «ولذكر الله أكبر» «واذكروا الله كذكركم آباءكم أو أشد ذكرا».

أما الفائدة التى ينتجها الذكر فقد تضافرت الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وأقوال العلماء والصوفية على فائدته وفضله والمداومة عليه لما له من فوائد إيجابية فعالة ولذات معنوية أخاذة فى صقل القلب، وصفاء النفس والارتفاع بروح الذاكر إلى الملأ الأعلى والقرب من الله، فلقد وجه القرآن الكريم والحديث الشريف النظر إلى فكرة اللذة والألم بذكر نعيم الجنة وعذاب النار، وإلى أن هناك لذات معنوية دائمة تستعلى على كل لذة من اللذات الحسية، بل لاتكاد اللذات الحسية مهما بلغت أن تبلغ ولو جزءا ذا بال من اللذات المعنوية التى تفوق كل وصف، ولا يمكن أن تقدر بالكيف والكم، لأنها فوق الحس، وقد وصف القرآن الكريم لذة الجنة بقوله تعالى « فلا تعلم نفس ما أخفى لهم من قرة أعين » كما وصفها النبى ﷺ بقوله: «وفيها مالاعين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر». وهى لذة القرب من الله.

(١) قاسم غنى، تاريخ التصوف فى الإسلام، جـ١، ص٤٦٩

وأجمع الصوفية على أن الذكر من أهم العناصر الإيجابية فى سبيل الوصول إلى الله، وبالمداومة على الذكر وعلى المراقبة بالفكر ويقظة القلب، تصفو النفس ويصبح القلب مستعدا لاستقبال الأحوال الشريفة، ويبلغ الذاكر بهذه الصفة درجة من درجات السعادة على قدر فهمه ووعيه، فإذا كان للإنسان سعادة يستشعرها فيما بينه وبين نفسه، أو سعادة يستشعرها فيما بينه وبين أشباهه أو سعادة يستشعرها فى الملأ الأعلى، فأى سعادة يستشعرها الصوفى الذى صفت نفسه وامتلأ قلبه بحب الله.[١]

وقال ابن عطاء الله: الذكر يطرد الشيطان ويرضى الرحمن ويزيل الهم والغم ويجلب الفرح والسرور، ويذهب الترح والشرور، ويقوى المشاعر القلبية بل والحواس البدنية، ويصلح السر والعلن، ويجلب الرزق، ويكسو الذاكر مهابة ونورا، ويوصل إلى مقام الإحسان ويفتح أبواب المعرفة «ألا بذكر الله تطمئن القلوب».

الصحبة : والصوفى فى مسيرته السلوكية، لابد له من مراعاة حال (الصحبة) وهى قضية جوهرية فى تربية الإنسان لأنها تتصل بعلاقته بالغير، ومن هنا حرصوا على تقعيد هذه العلاقه وفقا لاختلاف موقع وصفة الطرف الآخر.

فالصحبة مع المشايخ والكبراء بالاحترام، والخدمة والتوقير، والقيام بأشغالهم، والصحبة مع الأقران بالبشر والانبساط والموافقه، وبذل المعروف والإحسان،[٢] قال (رويم): مازالت الصوفية بخير ماتنافروا، فإذا اصطلحوا هلكوا، ويخضع عند الحق ويقابله بالقبول،

والصحبة مع الأصاغر بالشفقة والإرشاد والتأديب، والحمل على ما يوجبه حكم المذهب، ويدلهم على ما فيه صلاحهم لا على ما فيه مرادهم، وعلى ما يفيدهم لا على ما يحبونه، ويزجرهم عما لا يعنيهم.[٣]

والصحبة مع الأستاذ، باتباع أمره ونهيه، وهى من حيث الحقيقة خدمة لا صحبة [٤].

والصحبة مع خادمه بالتلطف والدعاء، وترك الإنكار عليه فيما يبدر منه، قال أنس بن مالك

(١) على سالم: أبو الحسن الشاذلى، جـ٢، ص٧٢.

(٢) السهروردى: آداب المريدين، ص٦٤.

(٣) المرجع السابق، ص٦٥.

(٤) المرجع السابق، ص٦٦.

رضى الله عنه: «خدمت النبى ﷺ عشر سنين، فما قهرنى ولا نهرنى، ولا قال لشئ فعلته لم فعلته ولا لشئ لم أفعله لم ما فعلته...»

والصحبة مع الغرباء بالبشاشة والبشر، وطلاقة الوجه وحسن الأدب[1] والصحبة مع الجهال بجميل الصبر وحسن الخلق والمداراة والاحتمال، والنظر إليهم بعين الرحمة، ورؤية نعمة الله عليهم حيث لم يقمه مقامهم، وإن واجهوه بما يكره، يحلم عنهم.[2]

ثم على كل جارحة أدب تختص هى به، قال الله تعالى: «إن السمع والبصر والفؤاد، كل أولئك كان عنه مسئولا» [3]، قال بعض مشايخ الصوفية: حسن الأدب مع الله، ألاَّ تتحرك جارحة من جوارحك فى غير رضاء الله تعالى: فأدب اللسان أن يكون رطبا بذكر الله عز وجل، ويذكر الإخوان بالخير والدعاء لهم، وبذل النصيحة والوعظ، ولا يكلمهم بما يكرهون [4]، ولايغتاب ولا ينم، ولا يشتم، ولا يغوص فيما لا يعنيه، ويتكلم فى كل مكان بما يوافق الحال، فقد قيل لكل مقام مقال.

وأدب السمع ألا يسمع إلى الفحش، والغيبة والنميمة وكل منكر بل يستمع إلى الذكر والوعظ والحكمة، وما يعود عليه بالفائدة دنيا ودينا، ويحسن الإصغاء إلى من يكلمه.[5].

وأدب البصر، الغض عن المحارم وعن عيوب الناس والإخوان والمنكرات والمحرمات، ويكون نظره بالاعتبار والاستدلال على قدرة الله تعالى وعظمته وجميل صنعه عاريا من حظوظ النفس الأمارة بالسوء.[6]

ومن أدب القلب حسن الظن بالله تعالى وتطهيره من الغل والغش والحسد والخيانة وسوء العقيدة.

وأدب اليدين: البسط بالبر والإحسان، وخدمة الإخوان، وألا يستعين بها على معصية.[7]

---

(١) المرجع السابق، ص٦٧.

(٢) المرجع السابق، ص٦٨.

(٣) الإسراء: ٣٦.

(٤) آداب المريدين، ص٧٢.

(٥) المرجع السابق، ص٧٣.

(٦) آداب المريدين، ص٧٤.

(٧) المرجع السابق، ص٧٥

وأدب الرجلين السعي بهما في صلاح نفسه وإخوانه، وألا يمشي في الأرض مرحا ولا يختال ولا يتبختر ولا يزهو، فإنها مما تبغض إلى الله تعالى، ولايستعين بها على المعاصي.[1]

وعلى الرغم مما هو معروف من نقد ابن تيمية للصوفية، إلا أننا في هذه الجزئية نجد توافقا لاينكر، إذ ينهج ابن تيمية نهج الصوفية في ذلك فيحثنا في التخلص من الرذائل الذميمة بالأوراد والأذكار آناء الليل وأطراف النهار، يقول في ذلك: فصحة القلب بالإيمان بالعلم النافع والعمل الصالح، ويضم إلى ذلك، الاستغفار فإنه من استغفر الله ثم تاب إليه متّعه متاعا حسنا إلى أجل مسمى، وليتخذ وردا من الأذكار في النهار ووقت النوم وليصبر على ما يعرض له من الموانع والصوارف، فإنه لايلبث أن يؤيده الله بروح منه ويكتب الإيمان في قلبه... ولايسأم من الدعاء والطلب، فإن العبد يستجاب له مالم يعجل... وليعلم أن النصر مع الصبر، وأن الفرج مع الكرب، وأن مع العسر يسرا.[2]

---

(١) المرجع السابق، ص٧٦.

(٢) الطبلاوي محمود سعد. التصوف في تراث ابن تيمية، (القاهرة) الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤. ص٢١٤

الفصل السادس

الاتجاه العلمى

أطلقت كلمة (العلم) فى تاريخ الحضارة الإسلامية على الأنساق المعرفية المختلفة، وهكذا أطلقت على علوم القرآن والحديث والفقه والكلام... وهكذا، لكن ما نقصده بها فى مقامنا هذا هو أمر أقرب إلى المفهوم والاستخدام المعاصرين، فالعلماء فى الفصل الحالى يراد بهم المشتغلون بالعلوم الطبيعية والرياضية والعملية، وبعض العلوم الإنسانية التى تنحو نحو الضبط العلمى مثل التاريخ والجغرافيا.

وإذا كان تاريخ الفكر التربوى الإسلامى يحظى بجهود الباحثين فى مجالاته التى تنتمى إلى الفلاسفة والفقهاء والصوفية إلى حد كبير، وإلى علماء الكلام بدرجة قليلة، إلا أن الاهتمام بجهود العلماء الذين نعنيهم فى المجال التربوى يكاد أن يكون نادرا إن لم يختف بالكلية، ربما نتيجة لانصراف جهد العلماء أنفسهم إلى مادة موضوعات بحوثهم نباتا أو حيوانا، أو عناصر كيميائية أو معادن أو أجساما بشرية... إلخ.

ولعل هذا يدعونا إلى التنبيه إلى أن الدراسة الحالية لا تتجه إلى «موضوعات» بحوث العلماء، وإنما إلى «طريقتهم»، فضلا عن ضعف الصلة بين دراسة «الموضوعات» والفكر التربوى، فإننا لا نستطيع الزعم بالقدرة على ذلك لأنه يحتاج إلى التخصص والثقافة العلمية القادرة على الفهم والاستيعاب، والبحث والاستنتاج. إن جل غايتنا إنما تتجه إلى «الطريقة»، فهى الألصق بعملية تنمية السلوك البشرى، وهى الأقرب إلى فهمنا وقدرتنا على التناول، ومن المشهور فى عالم التربية، أن التركيز فيها لا يكون فى محاولة الإجابة عن سؤال يقول: ماذا نعرف؟، بقدر مايتجه إلى سؤال يقول: كيف عرفت ما عرفت؟

ولذلك فإننا على سبيل المثال، ننظر إلى جهد العلماء فى بيان أهمية التفكير العلمى ووضع ضوابطه وقواعده وخطواته، كجهد تربوى، بدرجة عالية لأنه ينصب هنا على «المنهج» و«الطريقة»، إنه يتجه إلى كيفية التفكير.

كذلك نعتبر جهد العلماء فى الكشف عن الأخلاقيات التى يجب أن يتحلى بها العالم،

جهدا تربويا بالدرجة الأولى، فالأخلاق على وجه العموم تكاد تشكل- كما بينًا مرات عدة لب وجوهر العمَل التربوى.

ونحن نعتبر حرص كثير من العلماء على جوانب (التطبيق والتنفيذ) و (المنفعة) لما يصلون إليه من نتائج العلم، تعبيرا عن إضافة حقيقية للفكر التربوى الذى يستهدف أصلا، تغيير السلوك... وهكذا فى بقية القضايا والجوانب التى سنقوم بعرضها على بساط البحث فى الصفحات التالية.

ولكننا قبل أن نبدأ فى ذلك نحب أن نشير إلى حرصنا على ألا ندخل فى مجال المقارنة فنقول ما معناه أن هذا- مثلا- الذى قاله فلان من علماء المسلمين أدق وأفضل مما قاله فلان من علماء الغرب المحدثين، وليس من أغراضنا تسجيل «سبق» علمى، ذلك لأننا-مرة أخرى- لا نؤرخ للعلم نفسه ولا للعلماء وفضلهم وإنما لمنهجهم وأسلوبهم وطريقتهم مما له أثره فى تنمية الشخصية.

الملاحظة الحسية والتجربة العلمية:

التفكير العلمى يبدأ بدراسة الجزئى المحسوس، ويرمى إلى إصدار حكم عام -قانون- يفسر الظاهرة المشاهدة ومثيلاتها والأحداث تبدو أمام العالم ضرورية محتومة وليست ممكنة محتملة لأنها تحدث حتما عند توافر الظروف التى تكفى لوجودها، وعندئذ يمتنع القول بأن وجودها محض اتفاق ومصادفة.[١]

ولبيان مكان الملاحظة الحسية من تراث العرب يقتضينا الأمر أن نبين حرص العرب على الدعوة لها أو التبشير بها مصدرا للحقائق، وممارستهم لها بالفعل فى بحوثهم واستعانتهم بها فى تمحيص أقوال أسلافهم والكشف عن أخطائهم، ثم اهتمامهم باستخدام الآلات التى تعوضهم عن قصور الحواس[٢]. وتؤكد (هونكة) «أن العرب عندما أخذوا ما أخذوا عن اليونانيين أخضعوه لأبحاثهم التجريبية»، وكذلك تشير إلى أنه «عن طريق المثابرة

(١) توفيق الطويل: فى تراثنا العربى الإسلامى، الكويت، سلسلة عالم المعرفة (٨٧)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، مارس ١٩٨٥، ص٨

(٢) المرجع السابق، ص١٧

فى البحث والمقاييس، استطاع العرب حصر الحقائق والإحاطة بها، وبعد تجارب مضنية كثيرة أجريت على النظريات، قدر العربى قبولها والاعتراف بصحتها، أورفضها».[1]

ولكى يتضح لنا النهج التجريبى لدى علماء المسلمين فسوف نجد العديد من الشواهد التى تحفل بها كتاباتهم وأعمالهم.

فلجابر بن حيان منهج تجريبى يصطنعه فى بحوثه الكيماوية جدير بالبسط والتحليل، فهو حريص على أن يقصر نفسه على مشاهداته التى تجئ التجربة مؤيدة لها، إذ قد تكون الظاهرة المشاهدة حدثا عابرا لا يدل على اطراد فى الطبيعة، يقول جابر فى رسم خطته العلمية «يجب أن تعلم أنا نذكر فى هذه الكتب (يشير هنا إلى الكتب التى بحث فيها خواص الأشياء) ما رأيناه فقط- دون ماسمعناه أو قيل لنا وقرأناه- بعد أن امتحناه وجربناه، فما صح أوردناه، وما بطل رفضناه، وما استخرجناه، نحن أيضا وقايسناه على أقوال هؤلاء القوم».[2]

فجابر فى هذا النص يهتم اهتماما خاصا (بشهادة الغير)- سواء أكانت شهادة مقروءة أم مسموعة - هل يؤخذ بها فى البحث العلمى أو لا يؤخذ بها، فتراه لايعتد بها إلا على سبيل التأييد لما يكون قد وصل إليه هو بتجاربه، وهذا ولاشك إسراف منه فى الحرص، لأن العلم مستحيل أن يخطو فى تقدم مطرد مالم تأخذ الأجيال الجديدة عن أجيال الكبار علمهم، وهو ما نقوم به بالفعل عن طريق العملية التربوية، وكل ما ينبغى التثبت منه هو أن نستيقن من أمانة أولئك السابقين الذين عنهم نأخذ ما نأخذه.[3]

ويطلق جابر اسم (التدريب) على مانسميه نحن اليوم (تجربة)، وهو يجعل إجراء التدريبات (التجارب) العلمية شرطا أساسيا للعالم الحق: «فمن كان دربا كان عالما حقا، ومن لم يكن دربا لم يكن عالما، وحسبك بالدربة فى جميع الصنائع أن الصانع الدرب يحذق، وغير الدرب يعطل».[4]

(١) سيجريد هونكة: فضل العرب على أوربا (شمس الله تشرق على الغرب)، ترجمة فؤاد حسنين على، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٤، ص٣٠٥.

(٢) زكى نجيب محمود: جابر بن حيان، القاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومى، سلسلة أعلام العرب (٢)، مارس ١٩٦٢، ص٥٥.

(٣) المرجع السابق، ص٥٦.

(٤) المرجع السابق، ص٥٧

والذى دفع جابرا إلى مثل هذا القول، اعتقاده فى تغير طبائع الأشياء، ولكى تتغير لابد أن تفقد ماهيتها الكيفية، لكى تستحيل إلى ماهية أو كيفية أخرى، ونحن، فى الحقيقة لانعرف ماهيات الأشياء، ولكن ما ندركه فقط هو أوزانها النوعية أو وزن هذه الطبائع، أى تحويل هذه الكيفيات النوعية إلى كميات وإدراكها على المستوى الرياضى الكمى، يقول. «الوصول إلى معرفة طبائع الأشياء ميزانها، فمن عرف ميزانها عرف كل ما فيها وكيف ركبت» وأما معرفة (الكم) فتكون عنده بالتجربة التى عليها معول الأمر، ومن يحذق التجربة يجعله جابر «دربا» أى مجربا علميا.(١)

ويتفق معظم المشتغلين بالبحث العلمى أن منهجه يتلخص فى ثلاث خطوات رئيسية:

الأولى: أن يستوحى العالم مشاهداته فرضا يفرضه ليفسر الظاهرة المراد تفسيرها، والثانية: أن يستنبط من هذا الفرض نتائج تترتب عليه من الوجهة النظرية الصرف، والثالثة أن يعود بهذه النتائج إلى الطبيعة ليرى هل تصدق أولا تصدق على مشاهداته الجديدة

ولنا أن نسجل بتقدير وإعجاب وعى جابر بالمنهج العلمى فى هذه العبارة التى يصف بها منهجه: «قد عملته بيدى وبعقلى من قبل، وبحثت عنه حتى صح وامتحنته فما كذب». فى هذه العبارة تلخيص دقيق لما نريده من الباحث العلمى، فعمل باليد أولا، وإعمال للعقل فيما قد حصلته اليد، ثانيا، حتى تنتهى منه إلى نظرية مفروضة، ثم امتحان تطبيقى- ثالثا- للفرض العقلى الذى فرضناه.(٢)

فالتجربة وحدها لا تكفى لتصنع عالما، بل لابد من أن يسبقها العلم النظرى أو الفرض العلمى الذى يضعه العالم، ثم تكون التجربة بعدئذ هى المحك، يقول: «إياك أن تجرب أو تعمل حتى تعلم ويحق أن تعرف الباب من أوله إلى آخره بجميع تنقيته وعلله، ثم تقصد لتجرب فيكون فى التجربة كمال العلم». وهذا صحيح إلى حد بعيد، إذ كيف يجرب ويمتحن من لم يعلم أصول صنعة الكيمياء، ويعرف كل أبواب هذا العلم ويدرك الغايات التى يرمى إليها من بحثه واختباره، بل يجب أن تكون هذه الغايات واضحة فى ذهن هذا العالم حتى

---

(١) بركات محمود مراد جابر بن حيان، رائد منهج البحث العلمى، مجلة المسلم المعاصر، بيروت العدد (٥٠) ديسمبر/ فبراير ٨٧/ ١٩٨٨ ص٩٢

(٢) زكى نجيب محمود، جابر بن حيان، ص٦١

يسعى لتحقيقها على بصيرة وهدى، وهو ما يوضحه قوله: «إن كل صناعة لابد لها من سبوق العلم فى طلبها للعمل، لأنه إنما هو إبراز ما فى العلم من قوة الصانع إلى المادة المصنوعة لاغير». ومن كان مدركا للمعلومات المختلفة فى العلم الواحد كان حقا «حاكما على الأمر قبل كونه وكيف ومتى يكون».(١)

ثم يفصل جابر، المنهج الاستقرائى دون أن يذكر هذا المصطلح، فيقول أن المشاهد يتعلق بالغائب على ثلاثة أوجه وهى: (٢)

أ- الاستدلال عن طريق المجانسة، وهو من قبيل حكمنا على شئ ما إذا رأينا نموذجا له كأن نرى- مثلا- مجموعة أقلام لنستدل بها على بقية الأقلام ما نوعها وما طبيعتها؟

ب- الاستدلال المبنى على جرى العادة، وهو الذى يصل به صاحبه إلى التعميم عن طريق مشاهدته لعدة أمثلة يراها متشابهة فى ناحية من نواحيها فيعمم عليها الحكم تعميما يجعلها زمرة واحدة. (٣)

جـ- الآثار. وليس بين أيدينا ما قاله جابر عن الاستقراء عن هذا الطريق.

وكان كثيرون لايظنون أن للعرب أثرا فى كشف الطريقة العلمية، أو التمهيد إلى كشفها، حتى ظهرت مآثر (ابن الهيثم) فى الطبيعة، واطلع الباحثون على كتاب (الحسن بن الهيثم- بحوثه وكشوفه لمصطفى نظيف) الذى ظهر سنة ١٩٤٢، فقد ثبت من كتاب (المناظر) أن (ابن الهيثم) عرف الطريقة العلمية، وأنه سار عليها ومهد إلى أصولها وعناصرها.(٤)

وكان ابن الهيثم يزاول التجربة العلمية تكملة للملاحظة الحسية، ويسمى «بالاعتبار» وقد قام بدوره بالكثير من التجارب التى مكنته من التوصل إلى كشوفه العلمية، فمن ذلك أنه توصل إلى تحليل العلاقة بين الهواء الجوى وكثافته، وأبان عن أثرها فى أوزان الأجسام، ودرس بقوانين رياضية فعل الضوء فى المرايا الكرية وأثناء مروره فى العدسات الحارقة،

(١) بركات محمد مراد، جابر بن حيان، ص٩٢.

(٢) زكى نجيب محمود، جابر بن حيان، ص٦٤.

(٣) المرجع السابق، ص٦٦.

(٤) قدرى حافظ طوقان. تراث العرب العلمى فى الرياضيات والفلك، بيروت، دار الشروق، د. ت، ص٢٩٨.

ولاحظ شكل الشمس الذى يشبه صورة نصف القمر أثناء الخسوف مستخدما جدارا يقوم أمام ثقب صغير فى مصراع نافذة، فكان هذا أول ما عرف عن الغرفة المظلمة التى تستخدم كل صنوف التصوير الشمسى. [1]

وإذا كان من الأصول العلمية التى لابد للباحثين من التقيد بها هى: الاستقراء، والقياس، والمشاهدة، والملاحظة والتجربة، وتحرى الحقيقة، فإن ملاحظات ابن الهيثم تقترب جدا من هذا، فهو يقول: [2]

١- تحرى الحقيقة: رأينا أن نصرف الاهتمام إلى (المعنى) بغاية الإمكان، ونخلص العناية به، ونوقع الجد فى البحث عن حقيقته، ونستأنف النظر فى مباديه ومقدماته.

٢- الاستقراء والمشاهدة والملاحظة: ونبتدئ باستقراء الموجودات، وتصفح أحوال المبصرات، وتميز خواص الجزئيات، ونلتقط باستقراء ما يخص البصر فى حال الإبصار، وما هو مطرد لا يتغير، وظاهر لا يشتبه من كيفية الإحساس.

٣- التجربة والاختبار والنقد والحيطة: ثم نترقى فى البحث والمقاييس على التدريج والترتيب، مع انتقاء المقدمات، والتحفظ من الغلط فى النتائج.

ثم ينهى هذا بقوله: فلعلنا بهذا الطريق نصل إلى الحق الذى به يثلج الصدر، ونصل بالتدريج والتلطف إلى الغاية التى عندها يقع اليقين، ونظفر مع النقد والتحفظ بالحقيقة التى يزول معها الخلاف، وتنحسم مواد الشبهات.

ومن العلماء الذين اشتهروا بالتدقيق عند البحث فى النبات رشيد الدين بن الصورى، فقد كان يستصحب معه مصورا عند البحث عن الحشائش فى منابتها ومعه الأصباغ والليق على اختلافها وتنوعها، فكان يتوجه إلى المواضع التى بها النبات، فيشاهده ويحققه ويريه للمصور، فيعتبر لونه ومقدار ورقه وأغصانه وأصوله ويصور بحسبها، ويجتهد فى محاكاتها، ثم إنه سلك أيضا فى تصوير النبات مسلكا مفيدا، وذلك أنه كان يرى النبات فى إبان طراوته فيصوره، ثم يريه إياه وقت كماله وظهوره بدوره، فيصوره تلو ذلك، ثم يريه أيضا وقت

---

(١)توفيق الطويل: فى تراثنا العربى الإسلامى، ص٣٦

(٢) محمد الصادق عفيفى تطور الفكر العلمى عند المسلمين، القاهرة مكتبة الخانجى، ١٩٧٦، ص١٤٥

دويه ويبسه فيصوره فيكون الدواء يشاهده الناظر إليه فى الكتاب، وهو على أنحاء ما يمكن أن يراه فى الأرض فيكون تحقيقه له أتم معرفة ومعرفته أبين.[1]

وإذا كان الشريف الإدريسى قد لجأ إلى النقل فيما لم تصل إليه استطاعته وخبرته، فإنه قد آثر التجربة والخبرة الشخصية واعتمد على المعاينة فيما هو قريب من متناوله، ولو أن الإدريسى أتيح له مثلا أن يجوب فى الهند والصين وشرقى إفريقية، وأن يجتاز تلك البحار البعيدة الممتدة إلى هناك، لما أحجم عن وصفها وصف الخبير المعاين، ولما احتاج إلى أن ينقل فى (نزهة المشتاق فى اختراق الآفاق) بعض أوصاف غيره من سبقوه إلى تلك البقاع والأصقاع.[2]

وحين نصب الإدريسى نفسه فى صقلية للقيام بالعمل الذى كلفه إياه الملك روجر الثانى من كتابة (نزهة المشتاق)، وعمل الخريطة والكرة المشهورة، فإنه لم يحجم لحظة عن الاستفهام والسؤال من أهل المعاينة والخبرة والمشاهدة الذين أتيح لهم من الرحلة ما لم يتح له، فقد كان الرجل كثير التساؤل والاستخبار عن الرحالة والحجاج، وكان لايتوانى عن السؤال العلمى متى ما وجد فى ذلك خدمة للمعرفة التى كان يبحث عنها والحقيقة التى ينشدها.

وقد لاحظنا فى معرض وصفه للأندلس والمغرب وصقلية أنه يذكر عبارة تدل على معاينته لما رآه ووقعت عليه عينه، فيقول مثلا: «وقد رأيناه عيانا »أو«وقد رأيته بعينى »أو غير ذلك من العبارات التى تدل على المعاينة لا على السماع أو النقل، وقد يجزئ مثال واحد، أو نموذج واحد من ذلك عن بضعة نماذج يمكن ملاحظتها خلال قراءة كتابه، ففى وصفه لحصن المعدن قرب مدينة لشبونة يقول: (وعلى ضفة النهر من جنوبه، قبالة مدينة لشبونة حصن المعدن، وسمى بذلك لأنه عند هيجان البحر يقذف هناك بالذهب والتبر، فإذا كان زمن الشتاء قصد إلى هذا الحصن أهل تلك البلاد، فيخدمون المعدن الذى به إلى انقضاء الشتاء، وهو من عجائب الأرض، وقد رأيناه عيانا».[3]

(١) عمر رضا كحالة: العلوم البحتة فى العصور الإسلامية، دمشق، مطبعة الترقى، ١٩٧٢، ص٧٤

(٢) محمد عبدالغنى حسن. الشريف الإدريسى، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، سلسلة أعلام العرب (٩٧)، ١٩٧١، ص١١٧

(٣) المرجع السابق، ص١١٨

ويحكى لنا كثير من الباحثين السبب فى تأليف كتاب (نزهة المشتاق)، ويلخص لنا «بالنثيا» السبب بقوله [1] (ولما كان رجار قد رغب فى أن يكون لديه كتاب فى صفة الأرض، يؤلف عن **مشاهدة مباشرة**، لامستخرج من الكتب، فقد تصدى الأدريسى لوضع ذلك الكتاب وانتخب نفرا من أذكياء الرجال، وبثهم فى شتى النواحى يصاحبهم الرسامون، وجعل يتلقى ما يعودون به ويسجله أولا بأول، وفرغ من كتابه سنة ٥٤٨هـ/ ١١٥٤ ثم أضاف إليه أجزاء أخرى فيما بعد وسماه (نزهة المشتاق فى اختراق الآفاق)، ويعرف كذلك بالكتاب (الرجارى) نسبة إلى (روجر). ويبدو من هذا النص أنه مأخوذ من المقدمة التى كتبها الإدريسى بأنه لما اتسعت أعمال مملكة روجر الملك وأطاعته البلاد الرومية، أحب أن يعرف كيفيات بلاده حقيقة، ويقتلها يقينا وخبرة، ويعلم حدودها ومسالكها برا وبحرا، وفى أى أقليم هى وما يخصها من البحار والخلجان الكائنة بها مع معرفة غيرها من البلاد والأقطار فى الأقاليم السبعة[2].

ويبدو لنا أن الإدريسى بعد أن قرأ ما قرأ من كتب الجغرافية والفلك، وبعد أن ساح فى البلاد على قدر ما استطاع، بدأ يرتسم فى ذهنه تصور جديد لجغرافية الأرض ومنهج جديد لكتابتها، تصور يختلف تمام الاختلاف عما سبقه إلى ذلك الحين، تصور عام يشمل الأرض كلها على أنها كل واحد كل ما فيه جدير بالوصف والتحقيق، فلا يقتصر التحقيق على حوض البحر الأبيض كما عند بطليموس أو على عالم الإسلام كما عند جغرافيى العرب إلى ذلك الحين، تصور جغرافى خالص لايختلط بالتاريخ هذا الاختلاط الذى جعل الكثير من كتب الجغرافية كتب تاريخ أيضا كما نجد عند أبى عبيد البكرى، ولا يخلط بين الحقيقة والأسطورة، كما نجد عند الهمدانى. تصور جغرافى علمى خالص. وبناء على هذا التصور رسم منهجه، منهج مشاهدة وقياس ومقارنة وربط بين الأجزاء وبعضها البعض ومراعاة النسب بينها، وعمل صورة كاملة للأرض، ثم كتابة وصف كامل لهذه الصورة يشمل وصف هيئتها العامة وتقسيمها بعد ذلك إلى مناطق يستقصى الكلام عنها فى تفصيل ويجمع عنها كل ما تيسر له من المعلومات، فما شهده بنفسه أثبته كما رآه، وما لم يشهده سأل عنه أهله

---

(١) المرجع السابق، ص٧١

(٢) المرجع السابق، ص٧٢

ومن رحلوا إليه وساروا في طرقه أو أبحروا في أمواهه أو اشتغلوا بالتجارة فيه [1]

ويقول سيزار دوبلر C.Dubler «... وليؤذن لنا هنا أن نشير إلى استخدام الأدريسي للخرائط الملاحية، وهو استخدام يتجلى في خريطته بصورة لاتقبل الشك.. ولنلاحظ أيضا أن البوصلة استعملت للملاحة في البحر الأبيض بعد سنة ١١٠٠م مما هيأ الوسائل للقياس البحري». وينبه مؤنس إلى أن هذه الملاحظة الأخيرة عظيمة الأهمية لأن الأدريسي مادام قد استخدم خرائط الملاحة التي قامت على أساس من استعمال البوصلة، فلابد أنه عرف البوصلة واستخدمها لتحقيق ما وجده في رسوم هذه الخرائط [2].

واستعمال الإدريسي للخرائط البحرية واستخدامه للبوصلة في تحديد الاتجاه، يعين لنا ناحية جديدة من نواحي امتيازه وعلميته، فإنه من المعروف أن ميلاد الجغرافية الحديثة وعلم الخرائط المصاحب لها لم يتسير إلا عندما صرف الناس النظر عن آراء الأغريق وتصورات النظريين في هيئة الأرض وأوصافها وعولوا على معلومات الملاحين وأهل الرحلات المستمدة من الخبرة والممارسة الواقعية بفضل اعتمادهم على البوصلة وغيرها من أدوات القياس بدلا من التعويل على النجوم وأفلاكها وسموتها، أي عندما تنبه الناس إلى أن الجغرافية ليست علما نظريا ثانويا يقوم على مذاهب وتصورات وإنما هي علم عملي أساسي لابد أن يقوم على الحقائق بالمشاهدة والخبرة والقياس والدراسة، ونظن أن هذا كان مذهب الأدريسي ورأيه في المؤلفات الجغرافية النظرية السابقة عليه، واضح في مقدمة كتابه، ومن هنا كان اتجاهه إلى سؤال الملاحين والرحالين والتجار وأهل الأسفار وحرصه على القياس والتحقيق واستخدام الآلات [3]

ولا ينفك الجاحظ ينعى أشد النعي على هؤلاء الذين يشوهون قداسة العلم، ويتهمون الكتاب بالفساد، وتغرهم كثرة أتباعهم، ممن تجده مستهترا بسماع الغريب، ومغرما بالطرائف والبدائع، ولو أعطوا بدلا من هذا الاستهتار نصيبا من التثبيت وحظا من التوقي لسلمت الكتب من كثير من الفساد [4]. ويحدد الجاحظ في صدر كتابه (الحيوان) وسائل

(١) حسين مؤنس، تاريخ الجغرافية والجغرافيين في الأندلس، القاهرة مكتبة مدبولي، ١٩٨٦، ص٢٠٢

(٢) المرجع السابق، ص٢٧١

(٣) المرجع السابق، ص٢٧٢ ٢٧٣

(٤) محمد الصادق عفيفي . تطور الفكر العلمي عند المسلمين، ص٢٤٢

منهجه، التى منها (التجربة)، ووصل من شدة ولع الجاحظ بهذه الطريقة أنه أخذ يراقب نماذج كثيرة من الحيوان، ومن أهم هذه الحيوانات، الديك، فالجزء الثانى والسادس غارق بأخباره، ولاسيما ما يتصل بأهل الفرس [1]، وكان الجاحظ يستمع إلى ندائه فى جوف الليل، ويراقب هذا الصياح ليعلم هل تصيح الديكة بالتجارب أم بطبعها؟ وذلك جانب مهم من تجربة الجاحظ، كذلك نجد من منهج الجاحظ اعتماده على (المعاينة) تلك التى تعتمد على الحواس، ولاسيما الرؤية، وفى ذلك يقول الجاحظ «وليس يشفينى إلا المعاينة.. وكل قول يكذبه العيان، فهو أفحش خطأ وأسخف مذهبا، وأدل على المعاندة الشديدة أو غفلة مفرطة»[2].

وإذا كان أبو بكر الرازى مشهورا كطبيب، إلا أنه قد ترك أثرا بارزا فى تاريخ علم الكيمياء أيضا، وذلك لاعتماده الكبير على التجارب العلمية، على نقيض كثيرين سبقوه أعاروا التأملات الفكرية والاستنباطات المنطقية اهتماما كبيرا. وإن اهتمام الرازى الكبير والاعتماد الرئيسى على التجارب العملية جعله يستحدث كثيرا من الأجهزة والأدوات الكيماوية، وأشار الرازى فى مخطوطة له باسم (سر الأسرار) إلى عدد كبير من الأجهزة المعقدة التركيب والمواد الكيماوية مما يجعلنا نرجح امتلاكه مختبرا جيدا. كما أشار إلى ذلك هوليارد حيث ذكر الكؤوس الزجاجية والخزفية والجفنات، والبوتقات، والدوارق والأحواض والأفران والملاقط، وأنواع المصابيح وملاعق الاحتراق [3].

ويذكر المقدسى فى كتابه «أحسن التقاسيم فى معرفة الأقاليم» (٣٧٥هـ/ ٩٨٥م) أن الربابنة فى بحر الصين كانوا يحملون «دفاتر» يستعينون بها على الملاحة ومعرفة الطريق مما يؤيد الرأى بأن الملاحين العرب قد عرفوا المرشدات الملاحية والخارطات البحرية منذ القرن العاشر الميلادى. والعرب بهذا العمل يعتبرون أنفسهم بأنهم قد تحرروا من النظريات الكلاسيكية التى ترجع أساسا للمذهب اليونانى، واتخذوا من تجربتهم الشخصية الواقعية أساسا جديدا للجغرافية الملاحية نقضوا به كثيرا من التصورات الجغرافية اليونانية القديمة[4].

---

(١) المرجع السابق، ص٢٤٣

(٢) المرجع السابق، ص٢٤٥

(٣) فاضل أحمد الطائى. أعلام العرب فى الكيمياء، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦، ص١٥٨

(٤) أنور عبدالعليم. ابن ماجد الملاح، القاهرة، دار الكاتب العربى، سلسلة أعلام العرب(٦٣)، ١٩٦٦، ص٣٠

ويعتبر كتاب الفوائد لابن ماجد مثالا لما يمكن أن تحتوى عليه المرشدات الملاحية، ففيه يصف المؤلف هذا العلم بأنه من العلوم المضبوطة عقليا التى تمكن الربان من الوصول إلى البلد المطلوب، دون ميل أو انحراف، كما تعرف به خطوط الطول والعرض، ومنها يمكن تحديد القبلة أو مواضع البلدان بالضبط. ويقتضى ذلك معرفة الربان بالنجوم الملاحية وطرق رصدها بدقة وتقسيم وردة الرياح ومعرفة الاتجاهات، وكذلك مواسم السفر الملائمة وفقا للرياح والتيارات من وإلى الموانى المختلفة. ويضيف ابن ماجد إلى كل ذلك ما يسميه بعلم الإشارات ويقصد بها معالم السواحل والجزر وخصائص المياه وطبيعة القاع وقدرا من المعلومات عن الأسماك والطيور وحشائش البحر التى تعين الربان على التعرف على السواحل المختلفة. كما يؤكد ابن ماجد أهمية معرفة الربان بالآلات والأدوات اللازمة لسير السفينة وكيفية صيانتها، ثم هو يطبق جميع المعلومات السابقة الذكر على وصف الطرق المختلفة التى سلكها فى المحيط الهندى بين موانى الجزيرة العربية وسواحل أفريقيا وآسيا وجزر أندونيسيا والبحر الأحمر[1].

ولقد ظل الطب العربى حتى أواخر العصر الأموى وليد خبرة عملية يزاولها بعض الأفراد ويتوارثها بعدهم جيل بعد جيل. كان مجرد ملاحظات ومعلومات متفرقة حول أمثلة فردية معينة، لاترقى إلى وضع قواعد عامة تندرج تحتها هذه الظواهر الفردية، ولا يصطنع فى دراستها منهج علمى تجريبى يمنع البحث فيما وراء الظواهر المحسوسة مما لايدخل فى نظام العلم بمعناه المضبوط[2].

ثم بدأ هذا المجال فى العصر العباسى يتخذ مسارا علميا منهجيا حيث بدأت دراسات العرب فى الطب وغيره من مجالات المعرفة تتسم بطابع علمى، باصطناعها منهجا تجريبيا يفرض قصر الدراسة على الوقائع الجزئية عن طريق الملاحظة الحسية، ويستهدف وضع قاعدة عامة لتفسيرها. وقد اقتضاهم هذا أن ينظروا إلى المرض كظاهرة طبيعية تنشأ عن علل طبيعية ولا ترتد إلى الشياطين أو الأرواح الخبيثة، كما يتوهم عامة الناس فى الشعوب المتخلفة بوجه أخص. ولا ترجع ظاهرة المرض إلى عقاب من الآلهة فيستحيل

---

(١) أنور عبدالعليم. الملاحة وعلوم البحار عند العرب، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (١٣) يناير ١٩٧٩، ص٥٣

(٢) توفيق الطويل. فى تراثنا العربى والإسلامى، ص١٤٤

علاجها إلا بارضائها، أو يحرم علاجها لأن علاجها مقاومة لإرادة الله، كما ظنت الكنيسة الأوربية فى العصور الوسطى، وقد تأدى المنهج العلمى بالعرب إلى استبعاد الخوارق والغيبيات فى تفسير الأمراض والكشف عن أسبابها [1].

وإذا كان ابن البيطار يعترف بفضل من سبقوه فى الصيدلة، إلا أن نقله عنهم لم يحل بينه وبين تصحيح وتقويم ما نقل عن طريق (المشاهدة والنظر)، فهو يقول عن محتويات كتابه (الجامع فى الأدوية المفردية) «استوعبت فيه جميع ما فى الخمس المقالات من كتاب الفاضل ديسقوريدس بنصه، وكذا فعلت أيضا بجميع ما أورده الفاضل جالينوس فى الست المقالات من مفرداته بنصه، ثم ألحقت بقولهما من أقوال المحدثين فى الأدوية النباتية والمعدنية والحيوانية مالم يذكراه، ووصفت عن ثقات المحدثين وعلماء النباتيين مالم يصفاه، وأسندت فى جميع ذلك الأقوال إلى قائلها، وعرفت طريق النقل فيها بذكر ناقلها، فما صح عندى بالمشاهدة والنظر، وثبت لدى، ادخرته كنزا سريا، وأما ما كان مخالفا فى القوى والكيفية والمشاهدة الحسية فى المنفعة نبذته ظهريا...» [2]

ومن طريف ما يروى عن أبى سهل الكوهى (من طبرستان) أنه كان يكتب محضرا فى أعمال الرصد التى أجراها فى المرصد الذى بناه (شرف الدولة) فى بستان داره ذكر فيه[1]: «بسم الله الرحمن الرحيم اجتمعت من ثبت خطه وشهادته فى أسفل هذا الكتاب، من القضاة، ووجوه أهل العلم، والكتاب، والمنجمين، والمهندسين، بموضع الرصد الشرقى الميمون- نظم الله بركته وسعادته – فى البستان من دار مولانا الملك السيد الأجل المنصور، وولى النعم شاهنشاه شرف الدولة، وزير الملة، أطال الله بقاءه وأدام عزه وتأييده، وسلطانه وتمكينه بالجانب الشرقى من (مدينة السلام) فى يوم السبت لليلتين بقيتا من صفر سنة ألف ومائتين وسبعين وثلثمائة، وهو اليوم السادس عشر من حزيران، سنة ألف ومائتين وتسع وتسعين للإسكندر. و (روزنيران) من (ماه خرداد) سنة سبع وخمسين وثلاثمائة ليزدجرد، فتقرر الأمر فيما شاهده من الآلة التى أخبر عنها لأبو سهل «ويجن بن رستم الكوهى»، على

---

(١) المرجع السابق، ص١٤٧

(٢) على عبدالله الدفاع: «إسهام علماء العرب والمسلمين فى الصيدلة» بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥، ص٤٠٠

(٣) القفطى: أخبار العلماء بأخبار الحكماء، بيروت، دار الآثار، د. ت.، ص٢٣٠- ٢٣١

أن دلت على صحة مدخل الشمس رأس السرطان، بعد مضى ساعة واحدة معتدلة سواء، من الليلة الماضية التى صباحها المذكور فى صدر هذا الكتاب، **واتفقوا جميعا على التيقن لذلك والثقة به**، بعد أن سلم جميع من حضر من المنجمين والمهندسين وغيرهم ممن له تعلق بهذه الصناعة وخبرة بها، تسليما لا خلاف فيه بينهم: أن هذه الآلة جليلة الخطر، بديعة المعنى، محكمة الصنعة، واضحة الدلالة، زائدة فى التدقيق على جميع الآلات التى عرضت وعهدت، وأنه قد وصل بها إلى أبعد الغايات فى الأمر المرصود، والغرض المقصود، وأدى الرصد بها أن يكون بعد سمت الرأس من مدار رأس السرطان سبع درج وخمسين دقيقة، وأن يكون الميل الأعظم الذى هو غاية بعد منطقة فلك البروج عن دائرة معدل النهار ثلاثة وعشرين درجة وإحدى وخمسين دقيقة وثانية، وأن يكون عرض الموضع الذى تقدم ذكره ووقع الرصد فيه كذا وكذا .... وذلك هو ارتفاع قطب معدل النهار عن أفق هذا الموضع، وحسبنا الله ونعم الوكيل. ..».

الموقف النقدى .

ومن المرجح أن العرب والمسلمين لم يتسلموا التراث اليونانى دون تفكير، بل أخذوه وأعادوا صياغته فى صورة جديدة إلى حد كبير، وهذا حقيقى أيضا فيما يتصل بالآلات العلمية، وكذلك مختلف العلوم الأجنبية، إذ لم يكن المسلمون يتسلمون هذا التراث العلمى حتى أقبلوا عليه ناقدين وفاحصين لا مؤمنين مستسلمين لما وصل إليه غيرهم من نتائج ليبنوا بعد ذلك على أساس سليم.

وتلحظ هونكة أن التفكير العربى امتاز بأنه لايتقبل المسائل العلمية كحقائق مسلم بها مالم يفحصها ويطبقها حتى مؤلفات أرسطو أو بطليموس، فقد عرضوا لها ناقدين فاحصين فأصبحنا نجد مؤلفات تحمل ما معناه: حول الخطأ الذى وقع فيه (ثيون) عند حسابه الكسوف والخسوف، أو حول اختلاف جداول بطليموس من التجارب التى قام بها ثابت بن قرة[1]

وإذا كان ابن النفيس على سبيل المثال قد حرص على أن يعلم طلابه من كتب جالينوس وابن سينا، إلا أنه قد لوحظ مع ذلك أنه اشتهر باستقلاله فى تفكيره، حتى أنه لم

---

(١) هونكة: فضل العرب على أوربا، ص١٠٤

يتردد فى نقدها ونقد غيرها من مؤلفات الآخرين. وامتاز ابن النفيس بالشك وقوة النقد، فهو لايتقبل آراء الآخرين سواء كان جالينوس أو غيره على أنها حق لايأتيها باطل، بل هاجمها وقلل من أهميتها [1]، أما الآراء المتداولة والنظريات التعليمية، فلم يعرضها على طلابه إلا بعد الدرس والتمحيص مهما كانت مصادرها وتفاوتت مقادير أصحابها وتباعدت العصور التى عاشوا فيها، والجرأة التى اقتحم بها (هارفى) هيكل تقديس القديم ومزق أستاره وفضح قدسيته، فمكنته من فتح باب النقد والبحث العلمى على مصراعيه، كذلك كان الحال مع الباحث العربى المسلم ابن النفيس، فقد كان جريئا جدا، حريصا على الاحتفاظ بحريته العلمية والمناداة بما يعتقده، وبخاصة فهو من المنادين بأن فحص أى عضو من أعضاء الجسم يتطلب من الباحث قبل كل شئ الملاحظة والدراسة العلمية النزيهة ولا مراعاة لأى اعتبار آخر يحول دون حرية البحث أو إبداء الرأى، تعنى عدم الاكتراث بمكانة صاحب الرأى سواء كان من القدامى أو المحدثين[2].

والقارئ لما صدر به البيرونى كتابه (مقدمة القانون المسعودى فى الهيئة والنجوم)، يدهشه ذلك الحرص الذى يبديه فى تقدير جهد سابقيه دون أن يجعله ذلك أسير آرائهم، وحرصه على إكمال ما قد يكون هناك من نقص يقول: «إنما فعلت ما هو واجب على كل إنسان أن يعمله فى صناعته من تقبل اجتهاد من تقدمه بالمنة، وتصحيح خلل إن عثر عليه بلا حشمة، وخاصة ما يمتنع إدراك صميم الحقيقة فيه من مقادير الحركات، وتخليد ما يلوح له فيها تذكره لمن تأخر عنه فى الزمان، وأتى بعده، وقرنت بكل عمل من كل باب من علله، وذكرت ما توليت من عمله ما يبعد به التأمل عن تقليد فيه، ويفتح له باب الاستصواب لما أصبت فيه، أو الإصلاح لما زللت عنه أو سهوت فى حسابه، لأن البرهان من القضية قائم مقام الروح من الجسد، وبجملة النوعين، يحصل العلم بالاستيقان، لاقتران الحجة به والتبيان، كما يقوم بمجموع النفس والبدن شخص الإنسان للعيان»[3]

---

(١) المرجع السابق، ص١٨٠

(٢) المرجع السابق، ص١٨١

(٣) على عبدالله الدفاع أثر علماء العرب والمسلمين فى تطوير علم الفلك، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨١، ص٩٨.

وقد نبه الحسن بن الهيثم «فى مقدمة الشكوك على بطليموس» إلى أن حسن الظن بالعلماء السابقين مغروس فى طبائع البشر، وأنه كثيرا ما يقود الباحث إلى الضلال، ويعوق قدرته على كشف مغالطاتهم، وانطلاقه إلى معرفة الجديد من الحقائق، وما عصم الله العلماء من الزلل، ولا حمى عليهم من التقصير والخلل، ولو كان ذلك كذلك، لما اختلف العلماء فى شئ من العلوم، ولا تفرقت آراؤهم فى شئ من حقائق الأمور)، فطالب الحق عند ابن الهيثم ليس من يستقى حقائقه من المتقدمين، ويسترسل مع طبعه فى حسن الظن بتراثهم، بل عليه أن يشك فى إعجابه بهم، ويتوقف عن الأخذ عنهم، مستندا إلى الحجة والبرهان، وليس معتمدا على إنسان تتسم طبيعته بالخلل والنقصان، وعليه أن يخاصم من يقرأ لهم، ويمعن النظر فيما قالوه، حتى تتكشف له أخطاؤهم، ويتوصل إلى حقائق الأمور"[1]

ومن دلالات هذا عند ابن الهيثم أنه يقول عن (بطليموس) أنه «الرجل المشهور بالفضيلة، المتفنن فى المعانى الرياضية، المشار إليه فى العلوم الحقيقية» وأنه وجد فى كتبه «علوما كثيرة ومعانى غزيرة كثيرة الفوائد عظيمة المنافع» وعلى ذلك فإن (ابن الهيثم) حين وقف منها موقف من يخاصم صاحبها مع إنصافه وإنصاف الحق منه، وجد فيها مواضع مشبهة، وألفاظا بشعة، ومعانى متناقضة، ويمضى قائلا: «فرأينا فى الإمساك عنها هضما للحق، وتعديا عليه، وظلما لمن ينظر بعدنا فى كتبه فى سترنا ذلك منه، ووجدنا أولى الأمور ذكر هذه المواضع، وإظهارها لمن يجتهد من بعد ذلك فى سد خللها، وتصحيح معانيها، بكل وجه يمكن أن يؤدى إلى حقائقها»[2].

والمتصفح للمؤلفات الجغرافية العربية فى القرنين التاسع والعاشر يجد تكرار نفس المادة والحوادث فى أكثر من كتاب، وربما بنفس الأسلوب كذلك، مما جعل المقدسى يقف موقف الناقد من ذلك فنراه يقول[3]:

«ومن مفاخر كتابنا الإعراض عما ذكره غيرنا، ألا ترى أنك إذا نظرت إلى كتاب الجيهانى وجدته قد احتوى على جميع أصل ابن خرداذبه وبناه عليه وإذا نظرت فى كتاب

(١) توفيق الطويل، فى تراثنا العربى الإسلامى، ص٦٣

(٢) المرجع السابق، نفس الصفحة

(٣) أنور عبدالعليم، الملاحة وعلم البحار عند العرب، ص٤٦

ابن الفقيه، فإنما أنت ناظر فى كتاب الجاحظ والزيج الأعظم . وإذا نظرت فى كتابنا وجدته نسيج وحده يتيما فى نظمه».

فهو هنا يؤكد على أهمية «الإضافة والتجديد» فما لم يضف الباحث جديدا، فلا قيمة لجهده، وأن يجئ ما يقوله هذا مثل ما يقوله ذاك، فمن شأنه أن يوقف نمو العلم، ومن هنا فللتقليد حدوده حتى لا يكون قيدا على الباحث فى الإضافة والتجديد.

وألف أبو الحسن على بن أحمد النسوى، من رياضيى القرن الخامس للهجرة من بلدة نسا بخراسان، فى الحساب الهندسى كتابا سماه (المقنع). ولهذا الكتاب مقدمة ينتقد فيها مؤلفه الذين تقدموه من الرياضيين، وينتقد أيضا معاصريه من واضعى كتب الحساب، وينحى باللائمة على جميع هؤلاء ويقول أنه وجد فى مؤلفات على بن أبى نصر فى الحساب تفصيلا لا لزوم له، وأن هناك كتبا أخرى فى الحساب الكلوازى فيها صعوبة، وفيها التواء وتعقيد لاتعود على القارئين بالفائدة المتوخاة، ويقول أيضا أنه لايريد أن يجعل بحوثه فى كتابه تدور على موضوع واحد، كما أنه لايريد أن يحذو حذو الدينورى الذى ألف كتابا عنوانه يدل على أنه يتناول موضوعات الحساب المختلفة بينما هو فى الحقيقة يتناول حساب النجوم فقط، وليس فيه تعرض لأى فرع من فروع علم الحساب، وهذا على رأيه مالا يجب أن يكون[1].

والنسوى لايريد أيضا أن يكون فى كتابه هذا مثل كوشيار الجيلى الذى وضع كتابا فى الحساب تعب منه بسبب الإيجاز وعنوانه أنه لايدل بحال من الأحوال على ما تضمنه من بحوث حسابية وأعمال رياضية.

ولهذا كله يقول النسوى: فقد رأى الضرورة تدعوه إلى أن يخرج إلى الناس كتابا يتجنب فيه الأغلاط التى وقع فيها غيره من إيجاز يجعل المادة صعبة غير واضحة، ومن إطناب يدخل إلى نفوس القارئين الملل والسأم [2].

وعلى أساس من هذه المواد المتجمعة، أعمل العلماء المسلمون تفكيرهم النقدى وتتبين

---

(١) عمر رضا كحالة: العلوم البحتة، ص١٠٠

(٢) المرجع السابق، ص١٠١

الجهد الذى بذلوه فى فهم ماورثوه من علوم عن القدماء، فى التراجم الذاتية لبعض أولئك العلماء، وهى تراجم أكثر عددا مما يبدو لأول وهلة كما يتبين أيضا فى المقدمات التى كتبها العلماء المسلمون وفى العبارات العارضة التى ترد فى كتاباتهم مما ذكرنا أمثلة منه. بالإضافة إلى تنبيههم إلى عدد من الأخطاء التى كان يقع فيها بعض المترجمين مما يؤكد أن هؤلاء المترجمين إذا كانت لهم فضيلة العلم باللغات الأجنبية، إلا أن قلة علمهم فى التخصص الذى يترجمون فيه قد فوتت عليهم بعض الأمور الهامة، كذلك التنبيه على عدد من الأخطاء التى كان يقع فيها النساخ.

ومن أبرز الأمثلة التى تساق فى هذا الشأن ما يقوله نصير الدين الطوسى فى مقدمة ترجمته المنقحة لكتاب (الكرة والأسطوانة) لأرخميدس[1]. «إنى كنت فى طلب الوقوف على بعض المسائل المذكورة فى كتاب الكرة والأسطوانة لأرشميدس زمانا طويلا، لكثرة الاحتياج إليه فى المطالب الشريفة الهندسية إلى أن وقعت إلى النسخة المشهورة من الكتاب التى أصلحها ثابت بن قرة وهى التى سقط عنها بعض المصادرات لقصور فهم ناقله إلى العربية عن إدراكه وعجزه بسبب ذلك عن النقل، فطالعتها، وكان الدفتر سقيما لجهل ناسخه فسددته بقدر الإمكان، وجهدت فى تحقيق المسائل المذكورة، إلى أن انتهيت إلى المقالة الثانية، وعثرت على ما أهمله أرشميدس من المقدمات مع بناء بعض مطالبه عليه، فتحيرت فيه، وزاد حرصى على تحصيله فظفرت بدفتر عتيق فيه شرح أو طوقيوس العسقلانى لمشكلات هذا الكتاب الذى نقله إسحاق بن حنين إلى العربية نقلا على بصيرة، وكان فى ذلك الدفتر أيضا متن الكتاب من صدره إلى آخر الشكل الرابع عشر من المقالة الأولى أيضا من نقل إسحاق وكان ما يذكره أوطوقيوس فى أثناء شرحه من متن الكتاب مطابقا لتلك النسخة»[2]

وكان جالينوس طبيب الإغريق المعروف موضع أستاذية وتقدير لكثير من علماء المسلمين وغيرهم، لكن مكانته الضخمة لم تمنع عالما مثل (موفق الدين عبداللطيف البغدادى) (توفى ٦٢٩هـ/ ١٢٣١م) من أن يعمل أداة النقد فى بعض آرائه بحيث يرفض ما كذبته تجاربه ومشاهداته العيانية، وذلك مثلما نرى فى كتابه (الإفادة والاعتبار فى الأمور المشاهدة

---

(١) شاخت وبوزورث: تراث الإسلام، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (١٢) ديسمبر ١٩٧٨، ص١٦٧

(٢) المرجع السابق، ص١٦٨

والحوادث المعاينة بأرض مصر) وعنوان الكتاب نفسه يستوقفنا تركيزه ونهجه على (الأمور المشاهدة) وكذلك (الحوادث المعاينة) أنه ليس كتاب تأملات عقلية، ولا سبحات فكرية، وإنما وصف وتقرير لأمور واقعة لاستنباط دلالاتها، ومن ثم إذا جاءت مخالفة لما يقول أعظم العلماء طرح الرأى النظرى لتبقى الحقيقة الواقعة.

وكان البغدادى قد شاهد كما ضخما من الهياكل البشرية وجثث الموتى وعقب بعد فحصها يقول[1]، «فشاهدنا من شكل العظام ومفاصلها وكيفية إيصالها وتناسبها وأوضاعها ما أخذناه علما لانستفيده من الكتب، أما أنها سكتت عنها أو لا يعنى لفظها بالدلالة عليه، أو يكون ما شاهدناه مخالفا لما قيل عنها، والحس أقوى دليلا من السمع، فإن جالينوس، وإن كان فى الدرجة العليا من التحرى والتحفظ فيما يباشره ويحكيه، فإن الحس أصدق منه..»

ويسوق البغدادى مثالا يقول «... فمن ذلك عظم الفك الأسفل فإن الكل قد أطبقوا على أنه عظمان بمفصل وثيق على الحنك وقولنا الكل، إنما نعنى به هاهنا جالينوس وحده فإنه هو الذى باشر التشريح بنفسه وجعله دأبه، وصنف فيه عدة كتب معظمها موجود لدينا، والباقى لم يخرج إلى لسان العرب... والذى شاهدناه من حال هذا الوصف أنه عظم واحد وليس فيه مفصل أصلا واعتبرناه ماشاء الله من المرات فى أشخاص كثيرة تزيد على ألفى جمجمة بأصناف من الاعتبارات فلم نجده إلا عظما واحدا من كل وجه، ثم إننا استعنا بجماعة مفترقة اعتبروه بحضرتنا وفى غيبتنا فلم يزيدوا على ما شاهدوه منه وحكيناه، وكذلك فى أشياء أخرى غير هذه. وليت مكنتنا المقادير بالمساعدة ووضعنا مقالة فى ذلك تحكى فى ما شاهدناه، وما علمنا من كتب جالينوس، ثم إنى اعتبرت هذا العظم أيضا بمدافن بوصير القديمة (فى مصر) المقدم ذكرها، فوجدته على ما حكيت له فيه لامفصل ولادرز، ومن شأن الدروز الخفية والمفاصل الوثيقة إذا تقادم عليها الزمان أن تظهر وتتفرق وهذا الفك الأسفل لا يوجد فى جميع أحواله إلا قطعة واحدة».[2]

كذلك كتب يقول[3]: «أما العجز مع العجب، ذكر جالينوس أنه مؤلف من ستة أعظم

(١) توفيق الطويل: فى تراثنا العربى، الإسلامى، ص٢٠

(٢) بول غليونجى: ابن النفيس، القاهرة، الدار المصرية للتاليف والترجمة، سلسلة أعلام العرب (٥٧)، د. ت ص٦٨

(٣) المرجع السابق ص٦٩.

ووجدته أنا عظما واحدا واعتبرته بكل وجه من الاعتبار فوجدته عظما واحدا ثم إنى اعتبرته فى جثة أخرى فوجدته ستة أعظم كما قال جالينوس وكذلك وجدته فى سائر الجثث على ما قال إلا فى جثتين فقط، فإنى وجدته فيهما عظما واحدا، وهو فى الجميع موثق المفاصل ولست واثقا بذلك كما أنا واثق بآحاد عظم الفك الأسفل».

ويذكر الجاحظ رواية تدل على رفضه لما يسوقه بعض الأقوام من أمور غير مألوفة عن الحيوان، لايقبلها العقل، ولايقرها المنطق، فيقول[1]: «وقد رأينا أقواما يدعون فى كتبهم الغرائب الكثيرة، والأمور البديعة، ويخاطرون من أجل ذلك بمروءاتهم، ويعرضون أقدارهم، ويسلطون السفهاء على أعراضهم، ويجترون سوء الظن إلى أخبارهم، ويحكمون حساد النعم فى كتبهم، ويمكنون لهم من مقالتهم، وبعضهم يتكل على حسن الظن بهم، أو على التسليم لهم، والتقليد لدعواهم، وأحسنهم حالا من يجب أن يتفضل عليه مبسط العذر له، ويتكلف الاحتجاج عنه، ولا يبالى أن يمن بذلك على عقبه، أو من دان بدينه أو اقتبس ذلك من قبل كتبه».

وبناء على ذلك يرفض الجاحظ أخبار أرسطو الذى ينعته بصاحب المنطق، فيعيب عليه قوله (إن الإناث من العصافير تعمر فى الحياة أكثر من الذكور) كما يرفض قوله الذاهب إلى أن عض الثعبان يستطب له بحجر كان يستخرج من بعض قبور قدماء الملوك. ورفض رأيه الذاهب إلى أن ثمة حية ذات رأسين، تأكل وتسعى برأس واحدة، وتعض بالاثنين معا.

وهكذا نرى أن الجاحظ كان يمحص الكثير مما يذهب إليه المعلم الأول ويتناوله بالتقويم، ويرد عليه مخطئا له وناعتا إياه بأنه لايليق بمثله أن يخلد على نفسه فى الكتب شهادات لايحققها الامتحان[2].

ومن علماء العرب من آمن بالتنجيم، ومنهم من حاربه ودعا إلى بطلانه وتسخيف المعتقدين به، فالكندى لا يؤمن بأثر الكواكب فى أحوال الناس، ولا يقول بما يقول به المنجمون فى التنبؤات القائمة على حركات الكواكب[3].

---

(١) محمد الصادق عفيفى: تطور الفكر العلمى، ص٢٤٠

(٢) المرجع السابق، ص٢٤١

(٣) قدرى حافظ طوقان، تراث العرب العلمى، ص١٢٧

وكذلك الفارابى، قال بإبطال صناعة التنجيم، فخالف الكثيرين من علماء العصر والذين أتوا قبله وبعده. وقد أبطلها بحجج العقل مشبعة بروح التهكم، ووضع فى ذلك رسالة سماها (النكت فيما يصح وفيما لا يصح من أحكام النجوم). وفى رسالة أخرى بين الفارابى أنه من الخطأ الكبير يزعمه الزاعمون من أن بعض الكواكب يجلب السعادة وبعضها يجلب النحس[1].

أما ابن سينا، فقد وضع رسالة عنوانها (رسالة فى إبطال أحكام النجوم) أوضح فيها أن ما قاله المنجمون من سعود الكواكب ونحوسها «.. ليس على شئ مما وصفوه دليل لايشهد على صحته قياس..» وبين كذلك فى رسالته هذه بطلان الأطوال التى وضعها المنجمون وفساد ما بنوا عليه.

ويذهب ابن سينا إلى أن قول المنجمين عن أثر الكواكب على الناس من خير وشر هو قول هراء «... وقد أخذوه تقليدا من غير برهان ولاقياس» ولم يقف عند ذلك بل فند هذه الأقوال وغيرها فى أحكام النجوم وأثرها على الناس وسفه ما تضمنته هذه من آراء وبيانات ونظريات وناقشها وبين فسادها وبطلانها ولجأ إلى المنطق فاستعان به ليدلل على صحة ما ذهب إليه[2].

وقد ندد ابن حزم، الفقيه الأندلسى المعروف (ت٤٥٦هـ = ١٠٦٤م) وحارب الأوهام والخرافات، وأكد على رد الأحداث إلى أسبابها الطبيعية فقال فى كتابه الفصل فى الملل والنحل[3]: «زعم أن الفلك والنجوم تعقل وأنها تسمع وترى. وهذه دعوى بلا برهان، وصحة الحكم أن النجوم لاتعقل أصلا وأن حركتها على رتبة واحدة ولا تتبدل عنها، وهذه صفة الجماد المدبر الذى لا اختيار له. وليس للنجوم تأثير فى أعمالنا ولا لها عقل تدبرنا به، إلا إذا كان المقصود أنها تدبرنا تدبيرا طبيعيا كتدبير الغذاء لنا وكتدبير الهواء والماء، نحو أثرها فى المد والجزر، وكتأثير الشمس فى عكس الحر وتصعيد الرطوبات (التبخير) والنجوم لاتدل على الحوادث المقبلة».

---

(١) المرجع السابق، ص١٢٨

(٢) المرجع السابق، ص١٢٩

(٣) عن عمر فروخ، تاريخ العلوم عند العرب، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧ ، ص٢١٨

ويذكر ابن حزم، عند الكلام على منابع الأنهار أن اليهود وبعض العامة يزعمون أن أنهار النيل وجيحان ودجلة والفرات تخرج من الجنة وتسقى جميع المعمور. وقد رد ابن حزم هذه المزاعم، وقال إن لهذه الأنهار منابع معروفة مذكورة فى كتب الجغرافية [١]

ولم يكن موقف الأدريسى من الخرافات السائدة حتى عصره دائما موقف التسليم والقبول بلا مخالفة أو مناقشة، ففى بعض الأحيان يرفض صاحبنا التسليم بأمور تدخل فى نطاق غير المعقول. ولا نزال نذكر له موقفه من (شجرة الوقواق) التى تردد بين من سبقوه أنها (شجرة ببلاد الهند تحمل ثمرة تشبه رءوس الآدميين)، فقد ذكر فى (نزهة المشتاق) أن المسعودى نسب إلى شجرة بجزائر الوقواق أمورا لاتدخل فى نطاق العقل إلى حد أن الإدريسى رآها غير جديرة بالذكر[٢].

وقولنا عن بعض العلماء والمفكرين أنهم تميزوا بالمنهجية العلمية والعقلية الناقدة لاينفى وقوع عدد منهم فيما لايتسق مع المنطق الصحيح وكان نقد بعضهم بعضا يكشف عن ذلك، فالأدريسى حين يرى الأسطورة والخرافة صارخة ومنافية للعقل والطبع، فإنه لايتردد فى تكذيبها وإظهار استحالتها كالذى فعله حين نقل ما قاله الجاحظ فى (الحيوان) عن دابة الكركدن من أنها (تقيم فى جوف أمها سبع سنين، وأنها تخرج رأسها وعنقها من فرج أمها فترعى الحشيش ثم تعيد رأسها إلى جوف أمها، فإذا ابتدأ تكون قوتها امتنعت عن الخروج للرعى على حسب عادتها، فتنقر فى جوف أمها، حتى تبقر جوفها وتخرج منه وتموت الأم...) فقد علق الإدريسى على هذا الكلام بقوله: (وهذا محال من قوله، غير مسموع، لأن الأمر لو كان كما وصفه لفنى هذا النوع، حتى لايوجد إلا ذكره)[٣].

ويذكرنا هذا بالتعليق الذى علق به المسعودى المؤرخ على كلام الجاحظ فى موضوع الكركدن ذاته، قال المسعودى (فبعثنى هذا الوصف- الذى ذكره الجاحظ- على مسألة- أى سؤال- من سلك الديار من أهل سيراف وعمان ومن رأيت بأرض الهند من التجار، وكل يتعجب من قوله - يعنى من قول الجاحظ - إذا أخبرته بما عندى من هذا وسألته عنه. يخبروننى أن حمله وفصاله كالبقر والجواميس. ولست أدرى كيف وقعت هذه الحكاية للجاحظ؟ أم كتاب نقلها؟ أم مخبر أخبره)؟ [٤].

---

(١) المرجع السابق، ص٢١٩

(٢) محمد عبد الغنى حسن : الشريف الإدريسى، ص ١٤٢

(٣) المرجع السابق، ص ١٤٣

(٤) المرجع السابق، ص ١٤٤

ويشتد نقد المسعودى للجاحظ فى موقف آخر، فقد أشار على سبيل المثال إلى تفسير الجاحظ للمصدر الذى يجئ منه نهر السند أو كما كان يسمى أحيانا (نهر مهران)، بأنه من نيل مصر، ويستدل على أنه من النيل بوجود التماسيح فيه، وهو فى إشارته يعبر عن استنكاره ودهشته: فلست أدرى كيف وقع له هذا الدليل وذكر فى كتابه المترجم بكتاب الأمصار وعجائب البلدان وهو كتاب فى نهاية الغثاثة «وتفرض عليه علميته ألا يسوق القول على عواهنه، بل يقدم الدليل والبرهان، هذا الدليل وذاك البرهان هو الذى يكشف عن الدقة العلمية التى تميز بها المسعودى فى هذا الموقف، فهو يعيب الوهم الذى اتسم به تفسير الجاحظ، لأن الرجل لم يسلك البحار، ولا أكثر الأسفار ولا المسالك والأمصار، وإنما كان حاطب ليل، ينقل من كتب الوراقين، ثم لايكتفى بهدم ما هو غير صحيح، إذ أن تلك خطوة سلبية على أهميتها، إلا أنها تحتاج إلى خطوة مكملة، وهى خطوة البناء، فبعد أن يدحض التفسير القائم مبينا خطأه، يقدم التفسير الذى هداه إليه عقله وتجربته يقول: «أولم يعلم أن نهر مهران السند يخرج من أعين مشهورة فى أعالى بلاد السند من أرض القنوج من مملكة بؤورة وأرض قشمير والقندار والطافر حتى ينتهى إلى بلاد الملتان، ومن هنا يسمى مهران الذهب»؟[1].

وإذا كان النبى ﷺ يصدر عن وحى فيما يتصل بشئون الدين لكنه كان يفتى برأيه فى شئون الدنيا، فتحتمل فتواه الصواب والخطأ، وإذا أثبتت التجربة خطأه، قال لمحدثه: أنتم أعلم بشئون دنياكم[2].

ويبدو أن الطب النبوى من هذا النوع الذى يحتمل الصواب والخطأ، وقد فطن إلى ذلك ابن خلدون، فأشار فى مقدمته إلى أن للبادية طبا ينبنى فى غالب الأمر على خبرة بعض الأفراد، ويتوارثه الناس عن مشايخ الحى وعجائزه، إن هذا النوع من الطب يصدق أحيانا ولكنه لا يجرى على قانون طبيعى، ثم يقول ابن خلدون[3]: «والطب المنقول فى الشرعيات من هذا القبيل، وليس من الوحى فى شئ، وإنما هو أمر كان عاديا للعرب ووقع

---

(١) المسعودى (أبو الحسن على الحسين بن على): مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق محمد محيى الدين عبدالحميد، بيروت، دار المعرفة، ١٩٨٢، جـ١، ص٩٩

(٢) توفيق الطويل، فى تراثنا العربى الإسلامى، ص١٢٠

(٣) المقدمة، طبعة الشعب، القاهرة، ص٤٦٥

فى ذكر أحوال النبى ﷺ من نوع أحواله التى هى عادة وجبلة، لا من جهة أن ذلك مشروع على ذلك النحو من العمل، فإنه ﷺ إنما بعث ليعلمنا الشرائع، ولم يبعث للتعريف بالطب ولا غيره من العاديات، وقد وقع له قول فى شأن تلقيح النخل، ما وقع، فقال إنكم أعلم بأمور دنياكم، فلا ينبغى أن يحمل شئ من الطب الذى وقع فى الأحاديث المنقولة على أنه مشروع، فليس هناك ما يدل عليه، اللهم إلا إذا استعمل على جهة التبرك وصدق العقد الإيمانى، فيكون له أثر عظيم النفع».

أخلاقيات العلم :

ليست مهمة العالم هى فقط أن يجد ساعيا وراء العلم من مظانه المختلفة، سواء من الكتب أو من الوقائع، وليست مهمته هى فقط أن يذيع وينشر وينقل ما علمه إلى آخرين يطلبونه ويريدونه، وإنما يرتبط بهذا وذاك «سلوك خاص» يهتدى بهدى مبادئ وقيم وآداب أخلاقية هى المعبر الحقيقي عن إنسانية العلم، ومن ثم فهى التى تكسب عملية التعلم والتعليم الطابع الإنسانى.

ونستطيع أن نكشف عن عدد غير قليل من هذه المبادئ والقيم والآداب الأخلاقية من خلال حديث بعض العلماء عن نهجهم فى عملية التعلم والتعليم ومن خلال ما دونوه فى مقدمات كتبهم، وكذلك من خلال بعض الوقائع والأحداث.

فالدقة مظهر لأمانة العالم والمتعلم وسبيل رئيسى للتطور العلمى على أسس سليمة، ومع ذلك فالعالم إنسان، وهو بحكم إنسيته لايأمن الخطأ والزلل، ومن هنا فهو ينبه إلى أنه على الرغم من الجهد الجاد الذى بذله يعتذر عما قد يجده المتعلم فى كتابه من عثرات، ومن شأن هذا التنبيه الهام أن يلفت نظر القارئ إلى أن هذا الذى يقبل على التعلم منه قابل للصواب والخطأ، فيعمل عقله كى يكشف عن الناقص ليكمله وعن الخطأ فيصححه فيثرى العلم وتتطور المعرفة، يقول المسعودى[1] «إننا نعتذر من تقصير إن كان، ونتنصل من إغفال إن عرض لما قد شاب خواطرنا وغمر قلوبنا من تقاذف الأسفار وقطع القفار، تارة على متن البحر وتارة على ظهر البر مستعلمين بدائع الأمم بالمشاهدة عارفين خواص الأمم بالمعاينة كقطعنا بلاد السند والزنج.... والصين والزانج، وتقحمنا الشرق والغرب فتارة بأقصى

---

(١) المسعودى: مروج الذهب، جـ١، ص١٠

حراسان، وتارة بوسائط أرمينية وأذربيجان والران والبيلقان، وطورا بالعراق وطورا بالشام فسيرى الآفاق سُرى الشمس فى الإشراق» (١)

وأشار ابن فضل الله المولود بدمشق ٧٠٠هـ (١٣٠١م) إلى المنهج والخطة التى سار عليها فى تأليف كتابه (مسالك الأبصار فى ممالك الأمصار) عن حرصه التزام الدقة فى استقاء المعلومات والمعارف من مصادرها: «واعتمدت فى ذلك على تحقيق معرفتى له فيما رأيته بالمشاهدة، وفيما لم أره بالنقل لمن يعرف أحوال المملكة المنقول عنه أخبارها مما رآه بعينه أو سمعه من الثقات بأذنه» (٢)

فهو إذا أعوزته فرص المشاهدة ولجأ إلى النقل عن الآخرين حرص على أن يكون هؤلاء من الخبيرين من الدرجة الأولى.

ثم بيّن لنا فى وضوح تدقيقه فى النقل مع الإشارة إلى مضمون الكتاب، فيقول: «ولم أنقل إلا عن أعيان الثقات من ذوى التدقيق فى النظر والتحقيق للرواية، فإن نقلت عن بعض الكتب المصنفة فى هذا الشأن، فهو من الموثوق به فيما لابد منه، كتقسيم الأقاليم، وما فيها من أقوال القدماء واختلاف آراء الحكماء إلى غير ذلك من غرائب وعجائب وأخبار ملل ودول وذكر مشاهير أعلام وتاريخ سنين وشهور وأيام» (٣)

ولابد لقارئ رحلة ابن جبير أن يلمس مدى بعد هذا الرحالة عن التعصب الدينى البغيض، فهو عالم مسلم، كان يعيش عصر الحروب الطيبية إبان قسوتها وضراوتها، ومع ذلك فإنه لم يغفل ذكر ما كان هناك من مودة وعلاقات تجارية بين المسلمين والمسيحيين(٤).

كذلك لم يخجل ابن جبير من ذكر أن الفلاحين المسلمين فى الأرض التابعة للنصارى كانوا فى رخاء يحسدهم عليه إخوانهم الفلاحون المسلمون عند الملاك المسلمين، وفى ذلك يقول: (٥) «... ورحلنا من تبنين.. سحر يوم الأثنين، وطريقنا كله على ضياع متصلة وعمائر

---

(١) أحمد رمضان أحمد: الرحلة والرحالة المسلمون، جدة، دار البيان العربى، د. ت، ص٢١٣

(٢) المرجع السابق،

(٣) المرجع السابق، ص٢٣٦

(٤) رحلة ابن جبير، بيروت، دار صادر، ١٩٦٨، ص٢٤٧– ٢٤٨

(٥) أحمد سعيد الدمرداش: الحسن بن الهيثم، القاهرة، دار الكاتب العربى، سلسلة أعلام العرب (٨٥) يوليو ١٩٦٩، ص٣٧

منتظمة، سكانها كلها مسلمون، وهم مع الأفرنج على حالة ترفيه، وذلك أنهم يؤدون لهم نصف الغلة عند أوان ضمها وجزية على كل رأس دينار وخمسة قراريط ولا يعترضونهم فى غير ذلك، ولهم على ثمر الشجر ضريبة خفيفة يؤدونها أيضا، ومساكنهم بأيديهم وجميع أحوالهم متروكة لهم، وكل ما بأيدى الأفرنج من المدن بساحل الشام على هذه السبيل، رساتيقهم كلها للمسلمين، وهى القرى والضياع، وقد أشربت الفتنة قلوب أكثرهم لما يبصرون عليه إخوانهم من أهل الرساتيق المسلمين وعمالهم، لأنهم على ضد أحوالهم من الترفيه والرفعة. وهذه من الفجائع الطارئة على المسلمين أن يشتكى الصنف الإسلامى جور صنفه المالك له، ويحمد سيرة ضده وعدوه المالك له من الأفرنج، ويأنس بعدله، فإلى الله المشتكى فى هذه الحال...»

وابن الهيثم بعد أن يشرح غايته وخطة سيره ونهجه كى يصل إلى اليقين الذى يحسم الشبهات، يظهرنا بوعيه أن الأمر لايمكن أن يسلم من الزلل «وما نحن مع جميع ذلك براء مما هو فى طبيعة الإنسان من كدر البشرية، ولكنا نجتهد بقدر ما هو لنا من القوة الإنسانية، ومن الله نستمد العون فى جميع الأمور[1]».

ثم إننا نجد فى بعض ماروى المؤرخون ما يدل على حرص ابن الهيثم على الحق والعدل، ذكر البيهقى أن أميرا من الأمراء جاء إلى ابن الهيثم متعلما، فقال له أبو على: اطلب منك للتعليم أجرة هى مائة دينار فى كل شهر، فبذل ذلك الأمير مطلوبه وما قصر فيه، وأقام عنده ثلاث سنين، فلما عزم الأمير على الانصراف قال له أبو على: خذ أموالك بأسرها، فلا حاجة لى بها، وأنت أحوج إليها منى عند عودك إلى مقر ملكك ومسقط رأسك، وأنى قد جربتك بهذه الأخيرة، فلما علمت أنه لا خطر ولا موقع للمال عندك فى طلب العلم بذلت مجهودى فى تعليمك وإرشادك واعلم أن لا أجرة ولا رشوة ولا هدية فى طلب الخير، ثم ودعه وانصرف.

ولابن الهيثم كلمات مأثورة ذكرها البيهقى تدل على نزعاته الأخلاقية منها قوله[2] «ابذل لمعارفك معروفك، وللمستعد علمك، وحراس عرضك ودينك». ومنها: «إذا وجدت كلاما

(١) المرجع السابق، ص٣٨

(٢) توفيق الطويل: فى تراثنا العربى الإسلامى، ص٥٠

حسنا لغيرك فلا تنسبه إلى نفسك واكتف باستفادتك منه، فإن الولد يلحق بأبيه، والكلام بصاحبه، وإن نسبت الكلام الحسن الذى لغيرك إلى نفسك، نسب غيرك نقصانه ورذائله إليك».

ومن دلالات حرص ابن الهيثم (النزاهة)، قوله فى مقدمته (الشكوك على بطليموس)[1].

«الحق مطلوب لذاته، وكل مطلوب لذاته فليس يعنى طالبه غير وجوده ووجود الحق صعب والطريق إليه وعر، والحقائق منغمسة فى الشبهات وحسن الظن بالعلماء فى طباع جميع الناس، فالناظر فى كتب العلماء إذا استرسل مع طبعه، وجعل غرضه فهم ما ذكروه وغاية ما أوردوه، حصلت الحقائق عنده، وهى المعانى التى تصدوا لها، والغايات التى أشاروا إليها، وما عصم الله العلماء من الزلل ولا حمى علمهم من التقصير والخلل، ولو كان ذلك كذلك لما اختلف العلماء فى شئ من العلوم، ولا تفرقت آراؤهم فى شئ من حقائق الأمور، والوجود بخلاف ذلك. فطالب الحق ليس هو الناظر فى كتب المتقدمين، المسترسل مع طبعه فى حسن الظن بهم، بل طالب الحق هو المتهم لظنه فيهم، المتوقف فيما يفهمه عنهم، المتبع الحجة والبرهان، لاقول القائل الذى هو إنسان، المخصوص فى جبلته بضروب الخلل والنقصان، والواجب على الناظر فى كتب العلوم، إذا كان غرضه معرفة الحقائق، أن يجعل نفسه خصما لكل ما ينظر فيه، ويجعل فكره فى متنه وفى جميع حواشيه، ويحصه من جميع جهاته ونواحيه، ويتهم أيضا نفسه عند خصامه، فلا يتحامل عليه ولا يتسمح فيه، فإنه إذا سلك هذه الطريقة اكتشفت له الحقائق، وظهر ما عساه وقع فى كلام من تقدم من التقصير والشبه».

ويقول ابن الهيثم فى مقدمة كتابه (المناظر):

«ونجعل غرضنا فى جميع ما نستقريه ونتصفحه استعمال العدل لا اتباع الهوى، ونتحرى فى سائر ما نميزه وننقده طلب الحق لا الميل مع الآراء.. وليس ينال من الدنيا أجود ولا أشد قربة إلى الله من هذين الأمرين». فالحرص على توخى الحق والإخلاص فى طلبه، وإقصاء الذات بكل ميولها ونزواتها، واستبعاد المصالح الشخصية والاعتبارات الذاتية، وعدم التعصب وفاء بحق الأمانة العلمية[1].

---

(١) المرجع السابق، ص٥٠

ومن أطباء بغداد الكبار فى أواخر القرن الخامس الهجرى ، كان أبو على يحيى . ابن جزله المتوفى سنة ٤٩٣هـ/ ١١٠٠م. وقد اشتهر بكتابين لهما صلة وثيقة بالصيدلة أحدهما بعنوان (تقويم الأبدان فى تدبير الإنسان) نستطيع أن نلمس فيه كيف أن الهدف الأخلاقى، يقع فى منزلة هامة مثلما يقع الهدف الصحى، بل لانبالغ إذا قلنا أنه يعلوه، ولذلك فهو ينصح المسلم بأن يعمل لكل من العاجلة والآجلة «فإن صلاح الإنسان بصلاحهما وفساده بفسادهما، وقد جاء فى (الأثر)، أحرث لدنياك كأنك تعيش أبدا واحرث لآخرتك تلق ثوابه غدا..» وصلاحهما العمل، العمل فى زمان وفراغ، ولا يتم هذا إلا بالصحة.. وتدبير الصحة كالخادم لهما» (١)

وفي فاتحة كتاب (البلدان) نجد اليعقوبى (توفى بعد سنة ٢٧٨هـ/ ٨٩١م) يشير إلى منهجه فى الإعداد لكتابه نتبين منه مدى حرصه على (أمانة) تسجيل ما لاحظه وأهمية أن تكون هذه الملاحظات متعددة الزوايا شاملة متكاملة حتى تجئ كتابته عن (البلدان) صورة صادقة للواقع، يقول(٢):

«إنى عنيت فى عنفوان شبابى وعند احتيال سنى وحدة ذهنى «بعلم أخبار البلدان»، والمسافة ما بين كل بلد وبلد، لأنى سافرت حديث السن واتصلت أسفارى ودام تغربى، فكنت متى لقيت رجلا من البلدان سألته عن وطنه ومقره، وإذا ذكر لى محل داره وموضع قراره سألته عن بلده ذلك فى... (بلدته) ما هى، وزرعه ما هو، وساكنيه من هم: عرب أم عجم، ومشرب أهله حتى أسأل عن لباسهم... ودياناتهم ومقالاتهم والغالبين عليه والمترأسين فيه (وما) مسافة ذلك البلد، وما يقرب منه من البلدان ثم أثبت كل ما يخبرنى به من أثق بصدقه، وأستظهر بمسألة قوم بعد قوم، حتى سألت خلقا كثيرا وعالما من الناس فى الموسم وغير الموسم من أهل المشرق والمغرب، وكتبت أخبارهم ورويت أحاديثهم، وذكرت من فتح بلدا بلدا، وجند مصرا من الخلفاء والأمراء، ومبلغ خراجه وما يرتفع من أمواله، فلم أزل أكتب هذه الأخبار، وأؤلف هذا الكتاب دهرا طويلا، وأضيف كل خبر إلى بلده، وكل ما أسمع به من ثقات أهل الأمصار إلى ما تقدمه عندى معرفته».

لكن هذه الدقة التى عرفت من كثيرين من علماء المسلمين لا تعنى أنهم جميعا كانوا

---

(١) على عبدالله الدفاع: إسهام العرب والمسلمين فى الصيدلة، ص٥٠

(٢) حسين مؤنس: تاريخ الجغرافية والجغرافيين، ص٨- ٩

كذلك، فقد وجد هناك بعض ممن غلبت عليه (السرعة) وتعجل الحكم قبل التحقق والتيقن، من ذلك ما كتبه أبو عبيد البكرى (المتوفى سنة ٤٨٧هـ/ ١٠٩٤م) وهو من علماء الأندلس، فى كتابه (التنبيه على أغلاط أبى على فى أماليه) فإن الكتاب يحمل طابع الشباب والرغبة فى الظهور عن طريق تعقب شيخ من شيوخ الأدب كأبى على القالى واستدراك أخطاء عليه. وقد أخطأ أبو عبيد فى الكثير من استدراكاته على القالى ووقع فى أغلاط أخرى، مما يدل على أنه لم يكن قد اكتمل علمه بعد، وأن الرغبة فى ذيوع الاسم هى التى حملته على الإقدام على هذا التأليف، وكان التعرض بالنقد لكبار أساتذة المشرق أو من قدموا منه ومحاولة إثبات أن الأندلسيين لا يقلون عنهم باعا، سمة من سمات التأليف فى ذلك العصر(١).

وعلى عكس ذلك، كان أبو حامد الغرناطى المتوفى سنة ٥٦٥هـ/ ١١٦٩م) فهو إذ يكتب كتبا بعنوان (المغرب فى بعض عجائب المغرب) يثبت عبارة هامة قل من يكتب مثلها، إذ يقول: «وإنما ذكرت بعض ماشهدته على طريق الاختصار، ولو شرحت لأطال الكتاب، والاختصار فيه كفاية، ولولا هؤلاء الأئمة الفضلاء الذين سألونى ورغبوا فى جميع هذه الجملة لما تصديت لهذا المجموع، إذ لست أرى نفسى أهلا للتأليف»!!.

فهو لا يستبد به الغرور والتضخم فى الذات، وإنما يسيره (التواضع) والاعتراف بالحق حتى ولو على نفسه.

والحرص على كرامة الأساتذة مبدأ هام وأساس بدونه يفقد الأساتذة مكانتهم التى هى معبر رئيسى لحسن التعليم، وهذا ما نلمس الحرص عليه من أحد علماء (بروسة) وهو (قاضى زادة) عالم الرياضيات والفلك والحكمة الذى توفى بين سنة ٨٣٠ و ٨٤٠هـ/ ١٤٣٦، وعاصر فى سمرقند الأمير أولغ بك الذى لازمه قاضى زاده وتحدث إليه عن العلم والعلماء ومكانة العالم فى المجتمعات، ولا غرو إذا كان طالب العلم من ولاة الأمر حيث استطاع الأستاذ إقناع هذا الوالى بأن يقدم خدمات للعلم والعلماء وذلك ببناء عدة مراصد ومكتبات ومدارس(٢).

---

(١) المرجع السابق، ص١١٧

(٢) المرجع السابق ص٣٢٥

(٣) على عبدالله الدفاع. أثر علماء العرب والمسلمين فى تطوير علم الفلك، ص١٣٤

وعلى هذا أنشأ مدرسة عالية عهد إلى قاضى زاده فى إدارتها. وقد بنيت المدرسة على شكل مربع، فى كل ضلع من أضلاعه قاعة للدرس، عين لها مدرس خاص، وكان قاضى زاده، يدرس للطلاب ومدرسى القاعات ويحاضرهم مجتمعين. وقد حدث أن عزل (أولغ بك) أحد المدرسين فى المدرسة المذكورة، فاحتج (قاضى زاده) على ذلك وانقطع عن التدريس وإلقاء المحاضرات. ويظهر أن (أولغ بك) شعر بخطئه، فذهب بنفسه لزيارته وسأله عن أسباب الانقطاع فأجابه: كنا نظن أن مناصب التدريس من المناصب التى تحيطها هالة من التقديس لا يصيبها العزل، أو أنها فوق متناول الأشخاص، ولما رأينا أن منصب التدريس تحت رحمة أصحاب السلطة وأولى الأمر، وجدنا أن الكرامة تقضى علينا بالانقطاع، احتجاجا على انتهاك حرمات العلم والعبث بقداسته.إزاء ذلك لم يسع (أولغ بك) إلا الاعتذار، وإعادة المدرس المعزول، وقطع عهدا بعدم التعرض لحرية الأساتذة والمعلمين[1]

وقد يمر كثيرون بهذا الحادث، ولا يعيرونه اهتماما، ولكن إذا نظرنا إلى حاجة (قاضى زاده)، إلى الوظيفة ومعاشها، وإلى سطوة الأمراء فى تلك الأزمان، وإلى الجرأة النادرة التى ظهر بها، نجد أنه لايقدم على ما أقدم عليه، إلا من أنعم الله عليه بروح صحيح وثقة فى النفس عظيمة، لولاهما لما وصل (قاضى زاده) إلى ما وصل إليه من مكانة رفيعة ومقام كبير عند العلماء وأصحاب الثقافة العالية [2].

ولقد نشر جابر بن حيان فى غضون مؤلفاته مبادئ يراها لازمة لكل من يتصدى للبحث العلمى، فهى- إذا شئنا- المنهج الخلقى للعلماء، ومن هذه المبادئ إنصاف الخصوم، والإنصاف كذلك أن ينصف الباحث نفسه إزاء خصومه، فليس من الإنصاف الكامل أن توفى خصومك حقوقهم، ثم تفرط فى حق نفسك عندهم،لأن المسألة بينك وبينهم مسألة حق يراد بلوغه، فإذا كنت بصدد خصم علمى فى فكرة بعينها، فواجبك أن تعرض حججه كلها، حجة حجة لا تترك منها شيئا وأنت عامد، ولا تضيف إليها من عندك شيئا وأنت عامد[3]، ثم تذكر عن كل حجة مالها وما عليها من وجهة نظرك، يقول ابن حيان: «إن العالم إذا كان منصفا فإنه ليس ينزل فى الأقسام شيئا إلا ذكره، واحتج عليه وله، وأخذ حقه من خصومه ووفاهم حقوقهم، وإلا فقد وقع العناء حماقة وجهلا»[4]

---

(١) قدرى حافظ طوقان   تراث العرب العلمى، ص ٤٥٥

(٢) المرجع السابق، ص ٤٥٦

(٣) زكى نجيب محمود   جابر بن حيان، ص ٨٣

(٤) المرجع السابق، ص٨٣

ومن المبادئ الخلقية للعالم، أن يكون مثابرا دءوبا غير يائس من الكشف عن الحقيقة المنشودة، فما أكثر ما يقتضى البحث عناء شديدا، قد لايحتمله الباحث فينتفض عنه فى قنوط، لكن الذى يريد الإجابة بعلم ما من جميع فروعه إحاطة تتيح له أن يتكلم فى أصوله، وجبت عليه- كما يقول جابر- المثابرة التى لاتعرف إلى الناس سبيلا، ويستشهد جابر من هذا السياق بالآية الكريمة: «ولا تيأسوا من روح الله، إنه لا ييأس من روح الله إلا القوم الكافرون»، وهو يوجه الخطاب إلى مولاه فيقول: وقد سمعت ما جاء به النبى ﷺ فى القنوط، وأحذرك أن تصير إلى هذه الحال فتندم حين لاينفعك الندم، والله أعلم بأمرك» [١]

كذلك على الباحث أن يخفى نتائج علمه وأبحاثه عن الجهلاء، والدهماء، ولا يعرف بها إلا المخلصين من العلماء وأهل الاختصاص حتى لايساء استغلال الأبحاث العلمية فى غير موضعها، كما أن عليه أن يكشف عن أبحاثه لأهل الاختصاص كل على قدر فهمه وحدود إدراكه، حتى لايعجز عن الفهم والتصور لمثل هذه النتائج البعيدة، يقول [٢]:

«ولولا أننى أمرت أن أعطى الناس بقدر استحقاقهم لكشفت من نور الحكمة ما يكون من الشفاء الأقصى، ولكنى أمرت بذلك لما فيه من الحكمة، لأن العلم- ياأخى- لا يحمله الإنسان إلا على قدر طاقته، وإلا أحرقه، كما لايقدر الإنسان والحيوان أن يحمل إلا بقدر طاقته وملئه، وإلا فاض، ورجع بالذل والعجز».

وقد روى «الجلدكى» فى شرح المكتسب عن جابر بن حيان رواية تبين وجهة نظر جابر فى وجوب تكتم العالم حتى يصادف الظروف المواتية، وذلك أن تلميذا أراد التعلم والأخذ عنه فماطله جابر وراوغه، فلما أصر التلميذ ولم يتحول عن طلبه قال جابر [٣]: «إنما أردت أن اختبرك وأعلم مكان الإدراك منك، ولتكن من أصل هذا العلم على حذر ممن يأخذ عنك، واعلم أن من المفترض علينا كتمان هذا العلم وتحريم إذاعته لغير المستحق من بنى نوعنا . وألا نكتمه عن أهله، لأن وضع الأشياء فى محالها من الأمور الواجبة، ولأن فى إذاعته خراب العالم، وفى كتمانه عن أهله تضييع لهم».

---

(١) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٢) بركات محمد مراد: جابر بن حيان، ص١٠٤

(٣) المرجع السابق، ص١٠٥

وتتجلى أمانة ونزاهة المقدسى (ت ٣٩٠هـ/ ١٠٠٠م) فى مقدمة كتابه (أحسن التقاسيم فى معرفة الأقاليم) حيث جاء فيها[١].

«أسست هذا الكتاب على قواعد محكمة، وتحريت جهدى الصواب، واستعنت بفهم أولى الألباب (ووصفت) ما شاهدته وعرفته، فما وقع عليه اتفاق الذين قرأت لهم أو سألتهم، أثبته، وما اختلفوا فيه نبذته، وما لم يكن بد من الوصول إليه والوقوف عليه (بنفسى) قصدته، ومالم يقر فى قلبى ولم يقبله عقلى (وكان لابد من ذكره) أسندته إلى الذى ذكره.. وقد اجتهدنا فى ألا نذكر شيئا قد سطروه ولا نشرح أمرا قد أوردوه إلا عند الضرورة، لئلا نبخس حقوقهم ونسرق من تصانيفهم، مع أنه لايعرف فضل كتابنا هذا إلا من نظر فى كتبهم أو دوخ البلدان، وكان من أهل العلم والفطنة».

و (الدأب) و (المثابرة) فضيلتان لابد منهما للعالم والمتعلم فيما يؤكد كذلك زكريا بن محمد بن محمود القزوينى (ت ٦٨٢هـ/ ١٢٨٣م) فى مقدمة كتابه (عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات)[٢]

«... وإياك أن تغتر أو تلم أو تمل إذا لم تصب فى مرة أو مرتين، فإن ذاك قد يكون لفقد شرط أو حدوث مانع، وحسبك ما ترى من حال المغنطيس وجذبه الحديد... فإذا رأيت مغنطيسا لايجذب الحديد فلا تنكر خاصيته، (بل) اصرف عنايتك (إلى) البحث عن أحواله حتى يتضح لك أمره».

والرازى، الطبيب المخلص الوفى لطبه، والذى اعتقد أن الطب خلق لدعم الفضيلة والأخلاق الفاضلة، حرص الحرص كله على الدعاية للخلق الكريم والفضيلة وبخاصة بين الأطباء، لذلك لم تمض على وفاته ستة أعوام حتى أدخل نظام الامتحان فى مهنة الطب، وكان هذا الامتحان نظريا وعمليا. وإلى الرازى يرجع الفضل فى محاربة الدخلاء والمشعوذين بين الأطباء وبذلك فرض العناية على تدريس الطب وتخريج الأطباء [٣].

لقد هاجم الرازى الدخلاء على مهنة الطب، وكان عنيفا فى هجومه فجاء بالحجج

(١) عمر فروخ، تارخ العلوم عند العرب، ص١٩٦

(٢) المرجع السابق، ص٢٢١

(٣) هونكة: فضل العرب على أوربا، ص١٦٨

العلمية والنفسية التى تدحض بطلان دعوى أولئك المشعوذين، فقد كانوا يدعون أنهم عن طريق فحص بول المريض يستطيعون معرفة ماضى المريض وحاضره ومستقبله، وقد بلغ من خبث هؤلاء المشعوذين أنهم كانوا يرسلون من يتلصصون على المرضى وعلى أخبارهم وأحوالهم ويحيطون أولئك الأدعياء وتجميع تلك الأخبار فيستغلونها لابتزاز أموال أولئك المرضى، فكان المشعوذ مثلا يزور المريض ولا يوجه إليه أسئلة ما، فيثق فيه المريض ويدرك أن تشخيص هذا الشخص الدعى لمرضه أغناه عن توجيه الأسئلة إليه» (1).

ولم يكن الرازى زاهدا بالدنيا ولا متهافتا على ملذاتها ولو أنه اشتغل بالصيرفة زمنا قصيرا، وقد ذكر ابن أبى أصيبعة عما رواه معاصروه عن الرازى أنه قال: «ينبغى أن تكون حالة الطبيب معتدلة لا مقبلا على الدنيا كلية ولا معرضا عن الآخرة كلية، فيكون بين الرغبة والرهبة..» وفى مكان آخر ذكر المصدر نفسه عمن روى عن الرازى أنه قال «من لم يعن بالأمور الطبيعية والعلوم الفلسفية والقوانين المنطقية وعدل إلى اللذات الدنيائية، فاتهمه فى عمله لاسيما فى صناعة الطب.» (2)

ونبه الرازى إلى أهمية أن يتعرف المتعلم على عيوب نفسه حتى يمكن أن يكتشف تلك النوازع والأهواء الخالية من التعقل والتى يغلب عليها الهوى ومحبة النفس، لكن معرفة النفس عملية عسيرة بالنسبة للإنسان، ومن هنا من الأفضل أن يختار شخصا يأمن له ويثق فى صدق حكمه وعدله، كى يصدقه القول ويبصره بعيوب نفسه شريطة أن لايظهر الغضب مهما قال له ويتقبل ذلك بصدر رحب.

كذلك نبه الرازى إلى أهمية ألا يكتفى الإنسان بذلك، بل عليه أن يستخبر ما يقول فيه جيرانه، والذين يتعاملون معه وإخوانه، وبماذا يمدحونه، وبماذا يعيبونه «فإن الرجل إذا سلك فى هذا المعنى هذا المسلك، لم يكد يخفى عليه شئ من عيوبه، وإن قل وخفى» (3).

وشدد الرازى الهجوم على جملة من الرذائل التى يمكن أن تشين المتعلم، فمن ذلك:

---

(1) المرجع السابق ، نفس الصفحة.

(2) فاضل الطائى : أعلام العرب فى الكيمياء، ص ١٠٠.

(3) أبو بكر الرازى . الطب الروحانى، تحقيق عبد اللطيف العبد، القاهرة، النهضة المصرية، ص ١٩٧، ص٥١، ٥٢.

– العُجب: فقد جبل الانسان على محبة نفسه بحيث «إن كانت لنفس الإنسان أدنى حسنة عظمت عند نفسه وأحب أن يمدح عليها فوق استحقاقه، وإذا تأكلت فيه هذه الحال صار ذلك عُجبا» وخاصة إذا وجد حوله من يعززون فيه ذلك «العجب بالنفس» ووجه الضرر فى ذلك أنه يؤدى إلى النقص فى الجانب الذى به العجب «لأن المعجب لايروم التزيد ولا الاقتناء والاقتباس من غيره فى الباب الذى فيه يعجب بنفسه». وبطبيعة الحال، فإن لم يستزد من شئ، نقص منه لامحالة وتخلف عن رتبة نظرائه وأمثاله «لأن هؤلاء- إذا كانوا غير معجبين- لم يزالوا مستزيدين ولم يزالوا كذلك متزيدين، فلا يلبثوا أن يجاوزوا المعجب، ولا يلبث المعجب أن يتخلف عنهم» [1].

– الغضب: فينبغى للعامل أن يكثر تذكر أحوال من قد أدى به الغضب إلى أمور مكروهة فى عاجل الأمر وآجله، ويأخذ بنفسه بتصورها فى حال غضبه «فإن كثيرا ممن يغضب، ربما لكم، أو نطح، فجلب بذلك على رأسه أكثر مما نال به من المغضوب عليه» [2]

– الكذب: «وذلك أن الإنسان لما كان يحب التكبر والترؤس من جميع الجهات، وعلى كل الأحوال، يجب أن يكون هُو أبدا المخبر المعلم، لما فى ذلك من الفضل على المخبر المعلم» [3] وإذا كان من الضرورى على العاقل ألا يطلق هواه فيما يخاف أن يجلب عليه ألما وندامة، فإنه مما لايقل عن ذلك ضرورة، أن يدفع الإنسان عن نفسه الكذب لأنه يجلب على صاحبه ذلا «فإن المدمن على الكذب المكثر منه، لايكاد تخطئه الفضيحة ولا يسلم منها، إما لمناقضة تكون منه بسهو ونسيان يحدثان له، وإما بعلم بعض من يحدثه واطلاعه من حديثه ذلك على خلاف ما ذكر»

وتطبيقا لهذا فى مهنة الطب حذر الرازى تلاميذه الذين يتعلمون على يديه الطب إذا اشتهر الواحد منهم أن يتكبر على العامة أو يترفع عن معالجتهم، يقول الرازى: «واعلم يابنى أن من المتطببين من يتكبر على الناس ولاسيما إذا اختصه ملك أو رئيس، وقد قال الحكيم جالينوس: رأيت المتطببين من إذا داخل الملوك فبسطوه تكبر على العامة وحرمهم

---

(١) المرجع السابق، ص٦٥

(٢) المرجع السابق، ص٧٤

(٣) المرجع السابق، ص٧٦

العلاج، وغلظ لهم القول، ويسر في وجوههم، فذلك المحروم المنقوص فدعا الحكيم إلى أضداد هذه الخصال التي ذكرها وحث عليها».

ومهما نجح الطبيب في عمله ووفق في معالجاته، فليتواضع ويحمد الله على ذلك حتى لايأخذه العجب بنفسه، يقول الرازي «ورأيت من المتطببين من إذا عالج مريضا شديد المرض فبرأ على يديه، دخله عند ذلك عجب، وكان كلامه كلام الجبارين، فإذا كان كذلك فلا كان ولا وفق ولا سدد».

وينهى الرازي أن يتناول الطبيب شيئا من المسكرات، حتى يكون عقله حاضرا معه ولاسيما وقت العلاج، حتى لايقع في علاجه من الخطأ ما لا يمكن تداركه، كذلك فقد يحتاج إلى الطبيب في وقت يكون فيه سكرانا فيسقط ذلك من هيبته» [١]

ويؤكد الرازي في رسالته إلى بعض تلاميذه التي سماها (أخلاق الطبيب) على ضرورة أن يكون الطبيب حافظا للسر وأن يتميز بالرفق « واعلم يابني أنه ينبغي للطبيب أن يكون رفيقا بالناس حافظا لغيبهم كتوما لأسرارهم ولاسيما أسرار مخدومه، فإنه ربما يكون ببعض الناس من المرض ما يكتمه من أخص الناس به مثل أبيه وأمه وولده، وإنما يكتمونه خواصهم ويفشونه إلى الطبيب ضرورة» [٢].

ويكاد يكون التواصي بأخلاق مهنة الطب وآدابها صفة أساسية ركز عليها التعليم الطبي، تفرد له أبواب في مؤلفات أطباء المسلمين الطبية، فهذا علي بن ربن الطبري يقول تحت عنوان فيما يجب أن يكون عليه المتعلم الطبيب [٣]، «قالوا إن الذي يصلح من التلامذة للطب من كان حسينا ذاهنا، ويجب عليه أن يكون وقورا رحيما جوادا رقيق الأطراف صبورا على التعب تاركا للهوى والعجب والحسد والشره والكذب، والغضب والنميمة والكسل ونظيفا عفيفا رفيقا... وأن يلهم نفسه الاقتدار على الأدب» .

ومثل هذا كثير وروده في مصادر الحضارة الإسلامية.

---

(١) عبدالرحمن عبدالرحمن النقيب: الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين، القاهرة، دار الفكر العربي ١٩٨٤، ص ٢٣

(٢) أحمد طه: الطب الإسلامي، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٨٦، ص١٠٥

(٣) المرجع السابق، ص١٠٦

النظرة الوظيفية للمعرفة العلمية:

إذا كانت المهمة الرئيسية للتربية هي أن تصل بين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة عن طريق نقل التراث الثقافي، فهي لا تكتفي بهذا وإلاساهمت في (تجميد) الجماعة البشرية، وتجميد الجماعة البشرية إن هو إلا المقدمة الضرورية لفنائها فالظروف دائما متبدلة والأحوال أبدا متغيرة، والجمود على حال واحد بالتالي ينبئ بفشل الجماعة في معترك الحياة مما يمهد لاختفائها.

من أجل هذا حرصت الجماعة البشرية على أن تعهد للتربية بمهمة أخرى تضاف إلى المهمة السابقة، ألا وهي «التجديد» و«التطوير» تجديد الجماعة وتطويرها والطريق إلى هذا يكون بتجديد المعرفة وتطويرها.

لكن المعرفة يستحيل أن تقوم بدور التجديد والتطوير إلا إذا ارتبطت بحركة الحياة نفسها سواء في مظاهرها المادية والحيوية، أم مظاهرها الإنسانية بحيث تصبح ذات (وظيفة) دافعة للإنسان يواجه بها مشكلات يومه ويرسم بها مستقبل غده.

ولعل هذا يتيح لنا القول بأن العالم الذي ينظر إلى المعرفة نظرة (وظيفية)، إنما يقدم لنا في الوقت نفسه نظرة تربوية، ويصبح بالتالي القول بوظيفية المعرفة العلمية رأيا تربويا وصورة من صور الفكر التربوي.

ولعل النظرة الفاحصة في كتابات العلماء المسلمين في المجالات العلمية تؤكد بما لايدع مجالا للشك توفر هذا التوجه الوظيفي في تناول المعرفة العلمية، ومثالنا الأول هنا هو علوم النبات والفلاحة والرأي [1]

فعندما عرف طاش كبرى زاده (علم النبات) نجده يقول: «... وهو علم يبحث فيه عن نوع النبات وعجائبها وأشكالها ومنافعها، ومضارها.. وموضوعه: نوع النبات، فائدته، ومنفعته: التداوي بها» [2]

---

(١) سعيد إسماعيل علي: النبات والفلاحة والري عند العرب، القاهرة دار الثقافة، ١٩٨٣، ص١٦

(٢) طاش كبرى زاده: مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، القاهرة، ١٩٦٨، جـ١ ص١٢٥

أما عن علم الفلاحة فيقول: «... ومنفعته: زكاة الحبوب والثمار ونحوهما وهو ضرورى للإنسان فى معاشه، ولذلك اشتق اسمه من الفلاح وهو البقاء» (١).

وعلم الريافة (أى استنباط المياه) الذى يعنى معرفة الماء من الأرض بواسطة الأمارات الدالة على وجود الماء، ويعرف بها أنه قريب أو بعيد، يشير مؤلفنا كذلك إلى أن نفع هذا العلم واضح (٢) .

وهناك أيضا (علم نزول الغيث)، وهو علم يتعرف به كيفية الاستدلال على المطر، أحوال البروق والسحب والرياح «وأخص الناس بهذا العلم (العرب)» لاشتداد حاجتهم إلى الغيوث التى بها حصول معاشهم من السقى والرعى. (٣)

والمتأمل فى ما احتوته كتب النبات يستطيع أن يلمس على الفور أن موضوعاتها لم تكتب لغاية معرفية فى حد ذاتها، وإنما لهدف عملى، وذلك مثلما نرى فى:

– كتاب النبات والشجر للأصمعى (٤) ففيه أسماء الأرض فى حالاتها المختلفة من حيث قبولها للزرع والنبات، ثم أسماء النبات فى حالاته من نمو وكثرة، وقوام وازدهار، وإدراك... إلخ.

– كتاب المخصص لابن سيده: ففيه أبواب كاملة تخص الأرض– ونعوتها فى كل ما يتعلق بها من خصب وجدب، ورمال وخفوض، وارتفاع واستعداد، ومن صحة ودبالة وحرث وإمراع وإنبات، وما يتعلق من جهة العشب (الكلأ) ونعوتها فى القلة والتفرق، ثم أبواب فى الشجر من حيث أوصافها العامة وتوزيعها (٥)

– كتاب الفلاحة الأندلسية لابن العوام: فمن موضوعاته: صفة العمل فى تقليم الأشجار ووقت ذلك– كيفية العمل فى عمارة الأرض المغترسة على حسب ما يصلح بها ووقت

(١) المرجع السابق، ص٣٥٥

(٢) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٣) المرجع السابق ص٣٥٦

(٤) أحمد عيسى: تاريخ النبات عند العرب، القاهرة، كلية الطب، جامعة فؤاد الأول، مطبعة الاعتماد، ١٩٤٤، ص١٥

(٥) المرجع السابق، ص٣٠

ذلك واختياره- تزبيل (الأرض) والأشجار، المغروسة وغير المغروسة، وما يوافق كل نوع منها من الزبول- صفة العمل فى سقى الأشجار والخضر بالماء [1]... إلخ .

فإذا ما توجهنا شطر الإنتاج العلمى فى الرياضيات، يستوقفنا- ضمن أمور أخرى- فى كتاب (الجبر والمقابلة) للخوارزمى أن أهم أهداف تأليف هذا الكتاب، قصور إفادة الناس فى ميادين الحياة كالبيع والشراء وتقسيم الميراث والوصايا، وفى جميع ما يتعاملون به من أمور التجارة والمساحة، وفى ذلك يقول: «ولقد ألفت فى حساب الجبر والمقابلة كتابا مختصرا، حاصرا للطيف الحساب وجليله لما يلزم الناس من الحاجة إليه فى مواريثهم ووصاياهم، وفى مقاسمتهم وأحكامهم وتجارتهم، وفى جميع ما يتعاملون ما بينهم من مساحة الأرض، وكرى الأنهار والهندسة وغير ذلك من وجوه الحساب وفنونه» [2].

ولكى يبين علماء المسلمين فوائد الهندسة قالوا أن الهندسة على نوعين: عقلية وحسية، فالحسية، هى معرفة المقادير وما يعرض فيها من المعانى إذا أضيف بعضها إلى بعض، وهى مايرى بالبصر ويدرك باللمس، والعقلية بضد ذلك، وهى ما يعرف ويفهم.

وقد بحثوا هذا كله بالتفصيل فى مؤلفاتهم ورسائلهم، وكانوا يرون أن فى الهندسة فوائد، وأدركوا اتصالها بالحياة العملية، وتمادوا فى تقدير أثر الهندسة على الإنسان من الناحية الروحية.

فالنظر فى الهندسة الحسية «يؤدى إلى الخدمة فى الصنائع كلها وخاصة فى المساحة، وهى صناعة يحتاج إليها العمال والكتاب والدهانين وأصحاب الضياع والعقارات فى معاملاتهم، فى جباية الخراج وحفر الأنهار وعمل البريدات وماشاكلها».

والنظر فى الهندسة العقلية يؤدى إلى الحذق فى الصنائع العلمية، «لأن هذا العلم هو أحد الأبواب التى تؤدى إلى معرفة جوهر النفس التى هى جذر العلوم وعنصر الحكمة»..

وقال بعض علماء المسلمين: إن الهندسة العقلية هى أحد أغراض الحكماء الراسخين فى العلوم الإلهية، المرتاضين بالرياضيات الفلسفية. وأن تقديم علم العدد على علم الهندسة،

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٦

(٢) عن: محمد الصادق عفيفى: تطور الفكر العلمى، ص٨٥

هو تخريج المتعلمين من المحسوسات إلى المعقولات، وترقية من الأمور الجسمانية إلى الأمور الروحانية[1].

أما (أبو الوفا البوزجانى المولود سنة ٣٢٨هـ/ ٩٤٠م) فكان مما ألفه كتاب أسماه (كتاب ما يحتاج إليه العمال والكتاب من صناعة الحساب)، ويلفت نظرنا أن من موضوعاته: (فى أعمال الخراج) و (فى أعمال المقاسات) و (فى الصروف) و (فى معاملات التجار)، وقد كان هذا الكتاب أساسا لمعاملات كثيرين من الماليين فى عصر مؤلفه، وفى العصور التالية[2].

ويتوغل (ابن بدر) فى كتابه (كتاب فيه اختصار الجبر والمقابلة) فى جوانب التطبيق، فهو يمحور أبواب الكتاب حول مسائل الحياة العملية، ولذا نجد بابا يسميه (فى الصدقات) وآخر (فى القمح والشعير وفى التجارة)، ومن أمثلة التطبيق قوله فى باب الصداقات «...امرأة تزوجت ثلاثة أزواج، فاصدقها الأول: شيئا مجهولا، وأصدقها الثانى: جذر ما أصدقها الأول، ودرهما، وأصدقها الثالث: ثلاثة أمثال ما أصدقها الثانى وأربعة دراهم، فكان المتجمع أربعين...» [3].

وفى الكتاب أيضا: باب البريد، وفيه مسائل تتعلق بسير البريد وخروجه، واللحاق به، ومنها: «إذا نقل لك بريد خرج من بلدة، وأمر أن يسير كل يوم عشرين فرسخا، فسار خمسة أيام، ثم أرسل بعده بريد آخر، وأمر أن يسير كل يوم ثلاثين فرسخا، ففى كم يوم يلحقه»؟[4]

وبالنسبة لعلوم الجغرافيا، نجد المؤلف (ياقوت)، فى كتابه (معجم البلدان) يقول: أما بعد، فهذا كتاب فى أسماء البلدان والجبال والأودية والقيعان والقرى والمحال والأوطان والبحار والأنهار والغدران والأصنام والأبدان والأوثان، لم أقصد بتأليفه وأصمد نفسى لتصنيفه لهوا ولا لعبا، ولا رغبة حثتنى إليه ولا رهبا، ولا حنينا استفزنى إلى وطن، ولا طربا حفزنى إلى ذوى ود وسكن، ولكنى رأيت التصدى له واجبا والانتداب له مع القدرة عليه فرضا

(١) قدرى حافظ طوقان: تراث العرب العلمى، ص١٠٠

(٢) المرجع السابق، ص٢٣٢

(٣) المرجع السابق، ص٤٢١

(٤) المرجع السابق نفس الصفحة.

لازما»[1] ثم يستطرد فيبين بعض الأسباب فى تأليفه معجمه فيقول: ثم كلما رأيت الكتب المتقنة الخط المحتاط لها بالضبط والنقط إلا وأسماء البقاع محرفة أو مهملة وعن محجة الصواب منعطفة أو منحرفة، وقد أهمله كاتبه جهلا، وصوره على التوهم نقلا»[2].

ويسوق ياقوت أمثلة لطوائف متعددة من المشتغلين بالعلم ليؤكد كم أن مثل هذا الكتاب لابد أن يفيدهم إلى الدرجة التى جعلته يقول: «ومن ذا الذى يستغنى من أولى البصائر عن معرفة أسماء الأماكن وتصحيحها، وضبط أصقاعها وتنقيحها، والناس فى الافتقار إلى علمها سواسية».

وفى رواية ياقوت من (المناسبة) التى حثته حثا على تأليف الكتاب، نكتشف أن هذا التأليف كان وليد «مشكلة عملية»... خلاف بين متحاورين حول اسم الأماكن، وعبثا حاول ياقوت أن يجد مصدرا مكتوبا يجد فيه بغيته، فكان أن شمر عن ساعده لتأليف هذا الكتاب.

وهو يستطرد ليشير إلى مقولة خطيرة لايتركها دون ذم وبخص ألا وهى قول البعض (لم يترك الأول للآخر شيئا)، فهى فى رأيه أضر على العلم من أى شئ آخر لأنها تحبط الهمم، بينما العلم فى حاجة إلى النمو باستمرار[3].

ويؤلف ابن ماجد كتابا لإرشاد قادة السفن البحرية، فينصح الربابنة أن يعنوا بصيانة السفينة فى كل وقت، ولا يهملوا خللا أصابها ولو بسيطا لئلا يتفاقم بل يسارعون إلى معالجته، يقول: «ولا ترى خللا فى السفينة وتهملها إلى وقت آخر إلا عند ضرورة أشد مما أنت فيه (أى إلا بسبب أقوى) وجود الموسم واختصر الشحنة (أى لا توثق المركب بأكثر من حمولتها) واحسب حساب الحازمين العارفين»[4]

واستفاد بعض علماء الجغرافية المسلمين من المعلومات الجغرافية التى توصلوا إليها لتفسير سلوك الأمم والشعوب إيمانا منهم بأن الظروف البيئية لها دور حاسم فى تشكيل الأخلاق والاتجاهات السلوكية، ومن ذلك نرى المسعودى يتبين أهمية توفر المياه والغطاء

---

(١) ياقوت (شهاب الدين أبو عبدالله بن عبدالله) معجم البلدان، بيروت، دار صادر، ١٩٧٩، جـ١، ص٧

(٢) المرجع السابق، ص٨

(٣) المرجع السابق، ص١١

(٤) أنور عبدالعليم: ابن ماجد الملاح، ص١٠٧

النباتى الطبيعى والتضاريس كعوامل هامة تؤثر على الحياة البشرية [1]. ويذكر المسعودى أن المناطق التى تتوفر فيها المياه يأتى تأثير الرطوبة فى خلق الناس، وإذا لم يوجد الماء يسود تأثير الجفاف على أخلاق وأمزجة الناس، ويشرح المسعودى كيف أن العوامل الطبيعية مثل طبيعة الأراضى المجاورة والمرتفعات والمنخفضات، والقرب من الجبال والبحار وطبيعة التربة، تحدد مواضع الاستقرار السكنى للإنسان [2].

ونجد نفس الشئ إلى حد كبير عند (ابن رستة) الذى يقول [3]. «وأما القوم الذين هم متباعدون عن مدار رأس السرطان إلى الشمال، وذلك مثل بابل ونحوه من البلدان، فإن الشمس لاتبعد عن سمت رؤوسهم ولا تغرب منهم، ولكن ممرها معتدل عليهم، فإن هواءهم حسن فى التمزيج وموضعهم معتدل ليس فيه حر شديد ولا برد شديد، وألوانهم وأبدانهم وطبائعهم معتدلة، وعقولهم وأخلاقهم حسنة، وقد كثر فيهم العلم والذكاء وتقدمة المعرفة بالأشياء ومحاسن الأخلاق، وهى أرض العلماء والنبيين، فالأجسام والصور والألوان والعلوم والأخلاق متباينة متباعدة الشبه لاختلاف مواضعهم من مدار الشمس ولاختلاف أزمان السنة وتغييرها عليهم».

وقد لعبت كتب التاريخ دورا كبيرا فى مدنا بصورة جيدة عن أحوال التعليم فى البلدان الإسلامية وعن الجوانب المختلفة لتطور الفكر التربوى الإسلامى، وخاصة تلك التى وجهت همها لتقديم تراجم وافية عن العلماء والفلاسفة والفقهاء والمحدثين ومختلف الفئات التى أسهمت بدور مباشر أو غير مباشر فى الفكر التربوى.

وربما كان أصل الاهتمام بكتب التراجم، ماورد منذ العصر الأول للإسلام عن فضائل بعض الصحابه كأبى بكر وعمر وعثمان وعلى وطلحة والزبير وسعد بن أبى وقاص... إلخ، وكثير غيرهم مما ملئت به كتب الحديث، فكان هذا داعيا لأن يحذوا هذا الحذو، ويقفوا على فضائل غيرهم من الصحابة والتابعين ومن بعدهم.

---

(١) س. م ضياء الدين علوى: الجغرافيا العربية فى القرنين التاسع والعاشر الميلاديين، الكويت، الجمعية الجغرافية الكويتية، ١٩٨٠، ص١٣٨

(٢) المرجع السابق، ص١٣٩

(٣) المرجع السابق، ص١٤٢

وكان عمل هؤلاء العلماء المحدثين سببا فى أن رجال اللغة والأدب قلدوا المحدثين، فشرح الأصمعى والكسائى وأبو عبيدة وقطرب وحماد وخلف الأحمر، كما شرح المحدثون، وقالوا الأقوال المختلفة فى تجريحهم وتعديلهم كما قال المحدثون [1].

وأقرب كتب التاريخ والتراجم إفادة فى التاريخ التربوى كتب التاريخ المحلى مثل تاريخ علماء الأندلس لابن الفرضى المتوفى سنة ٤٠٣هـ، وفيه رتب المؤلف تراجمه على المعجم [2].

وكذلك تاريخ بغداد للخطيب البغدادى الذى عاش فى القرن الحادى عشر الميلادى.

ولعل من أوضح الأمثلة تلك الدراسة التى أرخت بها ملكة أبيض التربية والثقافة العربية الإسلامية فى الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة بالاستناد إلى كتاب ابن عساكر (٤٩٩هـ/ ١١٠٥م) عن (تاريخ مدينة دمشق) [3]، فمن كتاب واحد استطاعت الباحثة أن توفر لنا صورة متعمقة متكاملة عن التربية والتعليم فى منطقة معينة، فى فترة خاصة.

ثم تزداد الإفادة أكثر بتلك النوعية من كتب التراجم التى حصرت نفسها فى فئة معينة من العلماء والمفكرين، ومثال ذلك:

- مصنف فى طبقات الصوفية لمحمد بن على الحكيم الترمذى.

- مصنف فى طبقات الأطباء والحكماء لسليمان بن حسان القرطبى المعروف بابن جلجل توفى بعد سنة ٣٩٢هـ.

- أخبار المتكلمين لمحمد بن عمران بن موسى المرزبانى، توفى سنة ٣٨٤هـ ببغداد.

- طبقات المعتزلة للقاضى عبدالجبار، توفى سنة ٤١٥هـ بالرى.

- تاريخ الحكماء لمحمد بن عبدالكريم بن أحمد الشهرستانى، توفى سنة ٥٤٨هـ.

---

(١) عمر رضا كحالة: التاريخ والجغرافية فى العصور الإسلامية، دمشق، المطبعة التعاونية، ١٩٧٢، ص٦٥

(٢) المرجع السابق، ص٨٧

(٣) ملكة أبيض: التربية والثقافة العربية الإسلامية خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٠

- طبقات الأصوليين لجلال عبدالرحمن السيوطى، المتوفى سنة ٩١١هـ.

- تاريخ الفقهاء لأبى محمد عبدالوهاب محمد الشيرازى، توفى سنة ٥٠٠هـ.

- طبقات القراء لمحمد بن محمد العمرى الدمشقى.

- إخبار العلماء بأخبار الحكماء للقفطى، توفى سنة ٦٤٦هـ.

- عيون الأنباء فى طبقات الأطباء لابن أبى أصيبعة المتوفى سنة ٦٦٨هـ.

وفى مجال الصيدلة، صدر فى الأندلس كتاب (الدكان) لسعيد بن عبدالرحمن بن عبدربه، نجد أن مقدمته تذكرنا بمقدمات الكندى لمؤلفاته، فهو يوجه الخطاب إلى صديق، مشيرا إلى أن غرضه من تأليف الكتاب أن يكون جامعا يذكر فيه «عامة ما ينفع تحضيره باليد، من الأشربة والمربيات... والحبوب والمعاجين.. والأكحال وضروب الأدهان.. وغير ذلك مما لاغنى لذوى الألباب عنها... وهو يؤكد أنه مع حرصه على ذكر تركيب كل شئ ووجه صنعته، فهو حريص أيضا على «ذكر منافع الأدوية ليكون التأليف أعظم فائدة وأجل مكانة وأرفع قدرا» [(١)]، فكمال التأليف إذن لايتم، إلا بأن يوضح المؤلف (وظيفة) و (فائدة) الموضوع الذى يؤلف فيه للقراء.

وعلى نفس المنوال سار (ابن جزلة) المتوفى سنة ٤٩٣هـ/ ١١٠٠م حيث يدل كتابه من عنوانه على الغرض منه، فهو يعنونه بـ (منهاج البيان فيما يستعمله الإنسان). فهو يثبت فيه جميع الأدوية والأشربة والأغذية «فذكرت الشئ وماهيته وأجوده ورديه وغشه ومزاجه ومرتبته، ومنافعه، ومقدار ما يتناول منه وكيفية استعماله ومضاره وإصلاحه وإبداله» [(٢)].

وعندما ألف بدر الدين محمد بن بهرام بن محمد القلانسى من أهل سمرقند كتابه (الأقرباذين) سنة ٥٩٠هـ عاب على ما ألف قبله فى نفس الموضوع بأنه تناول (الأدوية المركبة التى يندر وقوع الحاجة إليها) وأنها خلت من «ذكر الأشياء العملية. كالإحراق والشى والتحميص والقلى والغسل...»، وانتهاء فترة صلاحيتها، ومن هنا كان كتابه محاولا فيه

---

(١) على عبدالله الدفاع. إسهام العرب والمسلمين فى الصيدلة، ص٣٠

(٢) المرجع السابق، ص٥٢

تلافى كل هذا، بحيث يجئ ذكر الأدوية «التى تمس الحاجة إليها» و«ذكرت فيها الأشياء العملية»[1].

وأولى ابن الجزار الذى عاش فيما بين ٣٠٧- ٣٩٥هـ فى القيروان، عنايته لعلاج الفقراء الذين لايستطيعون دفع أجور علاجهم، مقتديا فى ذلك بأستاذه الكبير أبى بكر الرازى الذى ألف كتابه المشهور (كتاب طب الفقراء)، إذ عكف على تأليف كتاب أسماه (طبيب الفقراء والمساكين) ووضعه بلغة بسيطة فى متناول عامة الناس، وعرض فيه علاج بعض الأمراض المنتشرة ووصف الدواء المناسب لها، وكان غرض ابن الجزار تفنيد الأمراض علة علة، وبيان أنه يمكن معالجة هذه الأمراض بأدوية تتوافر فى كل مكان أو يسهل الحصول عليها واستعمالها»[2].

عملية التعليم:

وكان كثير مما كتبه علماء المسلمين من كتب إنما بقصد (التعليم) ومما يدل على ذلك، العديد من السطور والفقرات التى يتحدث من خلالها بعض المؤلفين عن ذلك، حيث يكون من مظاهره أن يجئ الكتاب «شاملا» إلى حد كبير لأصول العلم ومبادئه وأن يجئ «مبسطا» حتى يأخذ بالمتعلم على طريق التعلم بلا تعقيد خاصة وهو فى بداية حياته التعليمية وأيضا لزوم الاطلاع على فروع بعينها من المعرفة لحسن فهم وإتقان وتعلم الفرع الذى يريد المتعلم أن يملك ناصيته.

ومن الأمثلة التى يمكن أن تذكر فى هذا الشأن ما ذكره (البتانى) المولود فى نحو سنة ٢٤٠هـ/ ٨٥٤ فى الكتاب الذى ألفه عن (الزيج الصافى) خاصا بعلم الفلك، فهو يقول[3]: «... ووضعت فى ذلك كتابا أوضحت فيه ما استعجم وفتحت ما استغلق وبينت ما أشكل من أصول هذا العلم و (ما) شذ من فروعه وسهلت به سبل الهداية لمن يأثر[4] به ويعمل عليه فى صناعة النجوم»

---

(١) المرجع السابق، ص٥٣

(٢) المرجع لسابق، ص٢٧١

(٣) عمر فروخ: تاريخ العلوم عند العرب، ص١٦٥

(٤) يأثر به (بفتح الثاء): حذقه ومرن عليه.

وقد وضع علماء المسلمين مؤلفات كثيرة فى الحساب، ومن هذه المؤلفات كانوا يقسمون الحساب إلى أبواب، منها ما يتعلق بحساب الصحاح، ومنها ما يتعلق بحساب الكسور، ويذكرون فى كل منها أعمالا مختلفة يضعونها فى فصول: الأول فى الجمع والتضعيف، والثانى فى التصنيف، والثالث فى التفريق (الطرح) والرابع فى الضرب، والخامس فى القسمة، والسادس فى التجذير واستخراج الجذور، وكان لهم أسلوب خاص فى إجراء هذه العمليات ويذكرون لكل منها طرقا عديدة، ومن هذه الطرق ما هو خاص بالمبتدئين وما يصلح أن يتخذ وسيلة للتعليم. ولقدانتبه بعض رجال التربية فى أوربا إلى قيمة هذه الأساليب المسطورة فى كتب الحساب العربية من وجهة التربية، فأوصوا بها وباستعمالها عند تعليم المبتدئين. جاء فى مجلة التربية الحديثة «... وهذا ما حدا بنا إلى درس الأساليب المتنوعة المذكورة فى كتب الحساب القديمة بشئ من التوسع والتعمق، وفعلا قد وجدنا طرقا عديدة يحسن الاستفادة منها فى التعلم»، ولهذا السبب أتت المجلة على بعض هذه الأساليب ودلت على فوائدها فى أحد أعدادها ليستفيد منها الأساتذة والمعلمون فى تدريس الحساب»[1].

وقد وضع أبو كامل شجاع بن أسلم (كتاب الوصايا والجبر والمقابلة) يكاد يشبه ما نسميه الآن بـ (الكتب الخارجية) لأن هذا الكتاب إن هو إلا شرح وإعادة صياغة لكتاب الخوارزمى، إذ قال هو نفسه : « .. فألفت كتابا فى الجبر والمقابلة رسمت فيه بعض ما ذكره «محمد بن موسى الخوارزمى» فى كتابه، وبينت شرحه وأوضحت ما ترك إيضاحه وشرحه...»[2].

وفى مقدمة كتاب (الفخرى) يقول الكرخى: «... إنى وجدت علم الحساب موضوعاً لإخراج المجهولات من المعلومات فى جميع أنواعه، وألفيت أوضح الأبواب إليه، وأول الأسباب عليه، صناعة الجبر والمقابلة لقوتها واطرادها فى جميع المسائل على اختلافها، ورأيت الكتب المصنفة فيها غير ضامنة لما يحتاج إليه من معرفة أصولها ولأوفينه بما يستعان به على علم فروعها، وأن مصنفيها أهملوا شرح مقدماتها التى هى السبيل إلى الغاية والموصلة

---

(١) قدرى حافظ طوقان: تراث العرب العلمى ص٥٢، ولم يذكر المؤلف الذى نقلنا عنه نص التربية الحديثة، فى أى البلدان هى، ورقم وتاريخ العدد الذى ورد فيه النص.

(٢) المرجع السابق، ص١٥٥.

إلى النهاية... ثم لم أجد فى كتبهم لها ذكرا ولابيانا، فلما ظفرت بهذه الفضيلة واحتجت إلى جبر تلك النقيصة، لم أجد بدا من تأليف كتاب يحيط بها ويشتمل عليها، ألخص فيه شرح أصولها، مصفى من كدر الحشو ودرن اللغو..» [1].

وكان لقطب الدين الشيرازى تلميذ هو كمال الدين أبو الحسن الفارسى (توفى ٧٢٠هـ/ ١٣٢٠م) فأشار عليه بشرح كتاب المناظر لابن الهيثم، فشرح كمال الدين كتاب المناظر واختصره- فى بعض الأماكن- اختصارا لايفقده شيئا من معانيه ولا من قيمته، ثم أضاف إليه دروسا مبتكرة، ولذلك نجده يشير «ورأيت الطلاب يتبرمون بطول الكلام، وكان هذا الكتاب طويل الذيول... فاستجزت الحضرة (الشيرازى) فى اختصاره وفى نيتى أنه إذا تم أن أسميه (تنقيح المناظر لذوى الأبصار والبصائر) [2]

ولجابر بن حيان رأى هام فيما يجب أن تكون عليه العلاقة بين المعلم والمتعلم فهو يوجب على المتعلم أن يكون لينا متقبلا لجميع أقوال المعلم من جميع جوانبه، لايعترض عليه فى أمر من الأمور. هو يبرر ذلك بأن ذخائر المعلم لايظهرها عادة للمتعلم إلا عند السكون إليه وحمده غاية الحمد، وذلك أن منزلة المعلم هى منزلة العلم نفسه، ومخالف العلم مخالف الصواب، ومخالف الصواب واقع فى الخطأ والغلط، وهو ما ليس يؤثره عاقل، فإذا لم يكن المتعلم على هذا المقدار من الطاعة للمعلم، أعطاه المعلم قشور العلم وظاهره.

والطاعة التى يشير إليها ابن حيان يقصرها على المجال العلمى فقط ولا يمدها إلى شئون الحياة العملية، إنه يريدها طاعة فى قبول المعلم والدرس وسماع البرهان على معلمه، وحفظه، وترك التكاسل والتشاغل عنه. وهو يشبه المعلم هنا بالإمام بالنسبة للجماعة، وكالراعى، والسائس، للأشياء التى يتولى صلاحها وإصلاحها [3].

كذلك يوجب ابن حيان على المتعلم أن يكتم سر معلمه وأن يكون منقطعا إلى المعلم دائم الدرس لما أخذ عنه، كثير الفكر فيه.

---

(١) المرجع السابق ، ص٢٨٣

(٢) عمر فروخ، تاريخ العلوم عند العرب، ص٢٣٨

(٣) زكى نجيب محمود: جابر بن حيان، ص٤٨

أما من حيث ما يجب للمتعلم على المعلم، فأوله، أن يعجم المعلم عود تلميذه، بفحص قدراته واستعداداته، فإذا اطمأن إلى هذا الجانب يبدأ فى تعليمة أوائل العلوم أى مبادئها وأسسها وفقا لما يتناسب مع قدرة التلميذ على التقبل ووفقا لسنه وخبرته، ثم على المعلم أن يتدرج بالمتعلم بعد ذلك إلى ما هو أكثر عمقا كلما أثبت حسن فهم ما تلقاه فى الخطوة السابقة، ويظل يتقدم به كلما وجد لديه تقبلا (١).

وإذا وصل المتعلم إلى مرحلة (التمكن) كان عليه واجب التعليم كى يفيد غيره ما استفاده هو وقت الطلب.

ولا يترك جابر طالبه كى يقرأ ويدرس بأى كيفية وإنما يرشده إلى أقوم السبل. والسبيل الصحيح عنده أن يقرأ المتعلم كل كتاب من كتبه ثلاث قراءات متتالية لكل قراءة منها هدف خاص: أما القراءة الأولى فللتثبت من صحة ألفاظ النص، ومن معانى تلك الألفاظ، وأما القراءة الثانية فلدراسة هذا النص، لا من حيث معانيه المباشرة، بل بغية الوصول إلى معانيه البعيدة الخفية، فما أكثر ما يكشف تحليل النص عن معان ما كانت لتظهر لو وقف الدارس عند ظاهر اللفظ وحده دون الغوص إلى ما هو منطو فى تضاعيفه وثناياه، وأما القراءة الثالثة فهى لتبويب المعانى وتصنيفها لعلنا نجمع الشبيه إلى شبيهه، أو نوازن بين المتباين منها، تصنيفا وموازنة من شأنهما أن يبلغا بنا الغاية المرجوة من موضوع الدراسة (٢).

كذلك يشترط ابن حيان شرطا للقراءة المستوعبة المتعمقة، إذ يشترط على المتعلم أن يجمع كتبه كلها أولا، قبل أن يهتم بقراءة بعضها، لكى يضيف ما فى كل كتاب منها إلى ما فى الآخر، لأن الكتاب الواحد قد ينفرد بمعنى واحد لا يشاركه فيه غيره، ومن هنا فإن الاقتصار على دراسة بعض كتبه دون بعض قد يؤدى إلى إعطاء فكرة غير كاملة عن مذهبه (٣).

ويحرص ابن ماجد فى مؤلفه الهام (حاوية الاختصار فى أصول علم البحار) الذى ألفه شعرا من بحر الرجز أن يثبت فى المقدمة أهمية تبسيط المعرفة المقدمة وسهولة ألفاظها

---

(١) المرجع السابق، ص٤٩

(٢) المرجع السابق، ص٥١

(٣) المرجع السابق، نفس الصفحة.

حتى يمكن لمن يقرؤها أن يستوعبها، ومن ثم أن يسترشد بما جاء فيما وضعت له، فهو يقول على سبيل المثال

«خذ التواضع (؟) ورقيق اللفظ وجزله فإن التصنيف لمثل هذه الأرجوزة زكاة الأفهام وتحديد سر دراسة الليالى والأيام» ويؤكد أنه حرص فيها على أمور هامة، فيقول: «... صفيتها مما سلك فى عصرى من الأراجيز المصنفة والرهمانجات الواسعة المؤلفة كثيرة التردد والتكرار واستحسنته لكافة الجمهور وهى (للمهموم)، إقالة وحضور، وكان قصدى الاختصار وإسقاط الحشو من هوش الإكثار لئلا يستطيلها الملول ولايتفرغ لقرايتها المشغول...» (1)

وفى مكتبة كوبرلى بأسطنبول مخطوط لكتاب الخراج لقدامة (٣٢٠هـ/ ٩٣٢م) به نص صادر من الخليفة العباسى إلى أحد أمراء البحر، وتوضح هذه الوثيقة عددا من المعالم الأساسية لتربية هذه الفئة، تجئ لا فى صورة (تعليم مباشر) وإنما فى صورة (عهد) بمجموعة من الالتزامات السلوكية التى لابد أن يرتبط بها من يشغل هذه المسئولية، ومن هنا فقد: (2)

«أمره بتقوى الله وطاعته والحذر من عقابه واتباع مرضاته، وإيثار الحق فى جميع أفعاله، وأمره بتعهده نفسه حتى يقيم أودها وينفى بذكر الله الهوى وزيغ الشيطان عنها . وأن يزكى سجيته ويطهرها، ويهذب سيرته وينقيها ويكون لمن معه من الجند وسائر الأولياء فى الخير إماما ومعلما، وعلى سلوك أفضل المناهج حاضا ومقوما، وأمره أن يلين لأهل الطاعة ويشتد على ذوى المعصية ويعطى على كل حال قسطها من النصفة والمعدلة....

وأمره أن يديم عرض جنده حتى يعلم علمهم ويطلع على حقيقة أمرهم...

وأمره أن يتفقد أمر المراكب المنشأة حتى يحكمها ويجود آلاتها ويتخير الصناع لها... ويجيد بناء المراكب وتألفها وقلفتها وتركيبها ويستجيد المقاديف ويتخيرها وينتقى الصوارى والقلوع وينتخبها، ويميز النواتية ويعتمد من له الحذق والمهارة والدربة والحنكة

---

(1)أنور عبدالعليم: ابن ماجد الملاح، ص٨٣

(2) أنور عبدالعليم. الملاحة وعلوم البحار عند العرب، ص١٠٥

والتجربة من جميعهم، حتى لايدخل فيهم من لا يصلح دخوله ولا يخلط بهم من يكون غيره أحق بالعمل منه...»[1].

أما عن السبب فى تأليف كتاب (أحسن التقاسيم)، كما يقول المقدسى [2] «أما بعد، فإنه مازالت العلماء ترغب فى تصنيف الكتب لئلا تدرس آثارهم ولا تنقطع أخبارهم، فأحببت أن أتبع سننهم وأقفو سننهم وأقيم علما أحيى به ذكرى ونفعا للخلق أرضى به ربى، ووجدت العلماء قد سبقوا إلى العلوم فصنفوا على الابتداء ثم تبعتهم الأخلاف فشرحوا كلامهم واختصروه، فرأيت أن أقصر علما قد أغفلوه وأنفرد بمن لم يذكروه إلا على الإخلال وهو ذكر الأقاليم الإسلامية وما فيها من المفاوز والبحار والبحيرات والأنهار ووصف أمصارها المشهورة ومدنها المذكورة ومنازلها المسلوكة وطرقها المستعملة».

فهو لا يريد بكتابه هذا أن يكرر ما سبق أن كتبه السابقون عليه، وإلا أصبح الجهد قليل الجدوى ضعيف الأهمية العلمية، وإنما يحرص على أن يشكل كتابه (إضافة علمية) حيث إن العلم ينمو بالتراكم لا بالتكرار.

وقد حظى تعليم الطب بالاهتمام الأكبر من قبل علمائنا، وهنا نجد عالما مثل (على بن ربن) ينبه فى كتابه (فردوس الحكمة) على طلابه بألا يكتفوا بتصفح الكتاب، وإنما لابد من دراسته والتعمق فى موضوعاته حتى يستطيع أن يستفيد منه كطالب علم الاستفادة المرجوة، ولذا نجده يقول: [3]

«ما أشبه الذى يجيل الفكر فى هذا الكتاب متمعنا بإنسان يتجول فى حدائق غناء كثيرة الثمر تسر الناظرين، أو فى أسواق المدن الكبرى حيث تجد كل الحواس ما يملؤها بالغبطة والسرور. أما الذى يكتفى من هذا الكتاب بمعرفة عدد أبوابه دون أن يعنى بقراءة ماينطوى عليه كل منها، فلن يفهم المعنى الحقيقى لما أقول، ومثله مثل رجل يقصر علمه بتلك الحدائق والمدائن على تأمل أبوابها، ولكن الذى يتقن العلم بهذا الكتاب، ويتعمقه بفهم كامل

---

(١) أنور عبدالعليم: المرجع السابق، ص١٠٦

(٢) أحمد رمضان أحمد، الرحلة والرحالة المسلمون، ص١٣٠

(٣) إدوارد، ج براون: الطب العربى، ترجمة أحمد شوقى حسن، القاهرة الإدارة العامة للثقافة بوزارة التعليم العالى، ١٩٦٦، ص٥٨

سيجد فيه أكبر قدر يحتاج إليه الشاب المتخرج من علوم الطب، ومن العلم بما تقوم به قوى الطبيعة فى هذا العالم الصغير (الإنسان) وكذلك ما تؤديه فى العالم الكبير (الكون كله)..

وحرص كثيرون من العلماء فى العلوم الطبية أن يضعوا مواصفات خاصة لابد من توافرها فيمن يريد التعلم الطبى، ويمدنا كتاب فارسى يسمى (المقالات الأربع) ألفه شاعر من بلاط سمرقند يسمى (نظامى عروضى) حوالى سنة ١١٥٥م ببعض هذه المواصفات، فمن ذلك[١]:

«ينبغى للأطباء أن يكونوا ذوى مزاج رقيق وطباع سلسة، وأحلام راجحة، وأن يكونوا بصفة خاصة دقيقى الملاحظة، قادرين على أن يفيدوا كل إنسان بالتشخيص المضبوط، أعنى بسرعة الاستنباط للمجهول من المعلوم ولن يستطيع طبيب أن يكون ذا طبيعة فلسفية راجح الحلم إلا إذا كان على علم بالمنطق، أو أن يكون دقيق الملاحظة إلا إذا استمد القوة من هدى الله، أما من يكون غير صادق الملاحظة فلن يستطيع الوصول إلى فهم أسباب أى علة فهما صحيحا».

وبعد أن توسع فى هذا البحث، وروى حالة رجل عليل شفى بالصلاة وضع المؤلف ثبتا مفيدا بالكتب التى ينبغى لمن يتطلع إلى التفوق فى العلوم الطبية أن يقرأها، وهى تتراوح بين (الأقوال المأثورة) لأبوقراط والمقالات الست عشرة لجالينوس ومن (الذخيرة) لشاه خوارزم سيد إسماعيل الجرجانى منذ عشرين أو ثلاثين سنة فقط (سبقت المؤلف)، ثم يختم البحث بقوله «ولكن إذا أراد الدارس أن يستقل عن الكتب الأخرى، فلتكتف (بقانون) ابن سينا»[٢].

أما أبو القاسم الزهراوى الذى كان مولده فى أوائل القرن العاشر الميلادى فهو يحذر طلاب الطب من أن ينحرف عملهم باليد إلى مسارات خاطئة لفداحة النتائج، وضرورة التفرقة الدقيقة بين المسارات الخاطئة والمسارات الصحيحة، فيقول[٣]، «ينبغى لكم أن تعلموا أن العمل باليد ينقسم قسمين: عمل تصحبه السلامة، وعمل يكون معه العطب فى

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٣

(٢) المرجع السابق، ص١٠٤

(٣) محمود دياب: الطب والأطباء فى مختلف العهود الإسلامية، القاهرة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠، ص٢٤٧

أكثر الحالات. وقد نبهت فى كل مكان يأتى من هذا الكتاب على العمل الذى فيه الغرور والخوف، فينبغى أن ترفضوه وتحذروه لئلا يجد الجاهل السبيل إلى القول والطعن، فخذوا لأنفسكم بالحزم والحياطة، ولمرضاكم بالرفق والتثبت، واستعملوا الطريق الأفضل المؤدى إلى السلامة والعاقبة المحمودة، وتنكبوا الأمراض الخطرة العسرة البرء، ونزهوا أنفسكم عما تخافون أن يدخل عليكم الشبهة فى دينكم ودنياكم، فهو أرقى لجاهكم وأرفع فى الدنيا والأخرى لأقداركم».

ويوجب الزهراوى على طالب الطب أن يتعلم (التشريح) «حتى يقف على منافع الأعضاء وهيئتها ومزاجتها واتصالها وانفصالها ومعرفة العظام والأعصاب والعضلات، وعددها ومخارجها والعروق والنوابض والسواكن ومواضع مخارجها». وهو يحذر من يهمل دراسة التشريح «أن يقع فى خطأ يقتل الناس به»، وهو لايسوق هذا القول على عواهنه، بل يضرب مثالا من خبرته حيث رأى طبيبا جاهلا قد شق على «ورم خنزيرى» فى عنق امرأة، فأصاب بعض شريانات العنق، فنزف دم المرأة حتى سقطت ميتة بين يديه [1]!

وتبنى على بن رضوان رأى أبقراط فى الخصال التى ينبغى الحرص على التعليم الطبى أن يوفرها فيمن يريد أن يكون طبيبا، وهى [2]:

١- أن يكون تام الخلق صحيح الأعضاء، حسن الذكاء، حسن الرواية، عاقلا ذكورا، خير الطبع.

٢- أن يكون حسن الملبس طيب الرائحة نظيف البدن والثوب.

٣- أن يكون كتوما لأسرار المرضى لايبوح بشئ من أمراضهم.

٤- أن تكون رغبته فى إبراء المرضى أكثر من رغبته فيما يلتمسه من الأجرة، ورغبته فى علاج الفقراء أكثر من رغبته فى علاج الأغنياء.

٥- أن يكون حريصا على التعليم والمبالغة فى منافع الناس.

٦- أن يكون سليم الخلق، عفيف النظر صادق اللهجة لايخطر بباله شئ من أمور النساء والأموال التى شاهدها فى منازل الأغنياء فضلا عن أن يتعرض إلى شئ منها.

(١) المرجع السابق، ص٢٤٨

(٢) المرجع السابق، ص٢٨١

٧- أن يكون مأمونا، ثقة على الأرواح والأموال، فلا يصف دواء قتالا ولا دواء يسقط الجنة، يعالج عدوه بنية صادقة كما يعالج حبيبه!

ويضع يوسف بن إسماعيل الخوينى (أو الجوينى) فى القرن الثامن الهجرى كتابا عنوانه يدل على طابعه التعليمى، فاسمه (مالايسع الطبيب جهله) ألفه ليكون «دستورا طبيا شاملا يرجع إليه الأطباء ويتعاطون المهن الصحية فى أعمالهم وتعلمهم». (١)

وإذا كنا قد عرضنا للبعد الخلقى، فإن كثرة تردده وخاصة فى كتابات من كتبوا عن اعداد الطبيب وتعليمه، إنما ينبئ بعظم هذا البعد، فهذا على بن عباس الأهوازى المتوفى سنة ٣٨٤هـ/ ٩٩٤. يلح على هذا البعد فى كتابه (كامل الصناعة الطبية) فيقول (٢): «ينبغى للطبيب أن يكون طاهرا ذكيا، مراقبا لله عز وجل، رقيق اللسان، محمود الطريقة، مبتعدا عن كل نجس ودنس وفجور، وأن لايفشى للمرض سرا ولا يطلع عليه قريب أو بعيد...» وهو نفس المعنى الذى رأيناه عند الرازى.

ويحرص علماء الطب المسلمون على أهمية الجانب العلمى فى التعليم الطبى حتى لقد ذكر ابن سينا فى (القانون) أنه إذا قيل أن من الطب ما هو نظرى ومنه ما هو عملى، فلا يجوز أن يظن أن مرادهم فيه هو أن أحد قسمى الطب هو تعلم العلم والقسم الآخر هو المباشرة للعمل، كما يذهب إليه وهم كثير من الباحثين عن هذا الموضع، بل يحق لنا أن نعلم أن المراد من ذلك شئ آخر وهو أنه «ليس واحد من قسمى الطب إلا علما لكن أحدهما علم أصول الطب والآخر علم كيفية مباشرته، ثم يخص الأول منهما باسم العلم أو باسم النظر ويخص الآخر باسم العمل» (٣).

وقد بلغ من عناية الأطباء المسلمين بأمر تدريب الطلبة والأطباء وحرصهم على إتقانهم مهنة الطب أنهم كانوا إذا رأوا نقطة ضعف فى ناحية معينة زودوهم بخبرتهم عن طريق التأليف... فقد وضع الرازى كتابا فى التشخيص للقانون Differential Diagnosis أسماه (كتاب ما الفارق أو الفروق أو كلام فى الفروق بين الأمراض) يذكر فيه سبب تأليفه له فيقول:

---

(١) على عبدالله الدفاع «إسهام علماء العرب والمسلمين فى الصيدلة» ص٦٠

(٢) المرجع السابق، ص٢٥٥

(٣) أحمد طه: الطب الإسلامى، ص٧٧

لما رأيت أطباء الزمان لايعرفون من الأمراض إلا ما تصوروه عن الكتب بدلائله وأسبابه المذكورة، وكانت الأسباب والدلائل قد تشترك، والأمراض قد تشتبه وكانت الهمم قاصرة عن تحصيل العلم بذلك القياس والاستخراج من الأصول والقواعد رأيت أن أجمع كتابا فيما يشتبه من الأسباب والدلائل والأمراض وأجمع فيه من كل مشتركين ومتشابهين منها ثم أفرق بينهما، وهذا شئ يسهل حفظه وتذكره عند وقوعه وفائدته عظيمة فى المباشرة من جهة تفطن الذهن لما يشتبه والاحتراز من الشبه.. وهذا شئ لم يسبق له من تقدم لا لعجزهم بل لأنهم فى رتبة الاجتهاد».

ولقد كان لانتشار البيمارستانات فى العالم الإسلامى أثره فى ازدهار التعليم الطبى عن طريق الملاحظة السريرية والممارسة. وقد حفل كتاب ابن أبى أصيبعة بالحديث عن مشاهدات الطلاب لكبار الأطباء وهم يجرون فحوصهم المختلفة بدقة وعناية [1]، فهذا موفق الدين يعقوب بن سقلاب «وكان شديد البحث واستقراء الأعراض بحيث إنه كان إذا افتقد مريضا لايزال يستقصى منه عرضا، وما يشكوه وما يجده من مرضه حالا حالا، إلى أن لايترك عرضا يستدل به على تحقيق المرض إلا ويعتبره، فكانت معالجاته لامزيد لها عليها من الجودة» [2]

وعلى بن رضوان يوضح لطلابه طريقة التشخيص الكاملة بقوله: «تتعرف العيوب هو أن تنظر إلى هيئة الأعضاء والسحنة والمزاج وملمس البشرة، وتتفقد أفعال الأعضاء الباطنة والظاهرة، مثل أن تنادى من بعد فتعتبر (تختبر) بذلك حال سمعه، وأن تعتبر بصره بنظر الأشياء البعيدة والقريبة، ولسانه بجودة الكلام وقوته بشيل الثقل والمسك والضبط وأنحاء ذلك، مثل أن تنظر مشيه مقبلا ومدبرا ويقوم بالاستلقاء على ظهره ممدود اليدين قد نصب رجليه وصفهما، وتعتبر بذلك حال أحشائه وتتعرف حال مزاج قلبه بالنبض وبالأخلاق، ومزاج كبده بالبول وحال الأخلاط، وتعتبر عقله بأن يسأل عن أشياء وفهمه وطاعته بأن يؤمر بأشياء، وأخلاقه إلى ما تميل بأن تعتبر كل واحد منها بما يحركه أو يسكنه، وعلى هذا المثال أجر الحال فى تفقد كل واحد من الأعضاء والأخلاق. أما فيما يمكن ظهوره للحس، فلا تقنع

---

(١) المرجع السابق، ص٧٨

(٢) ابن أبى أصيبعة: عيون الأنباء فى طبقات الأطباء، بيروت، دار الثقافة، ١٩٨١، جـ٣، ص٣٥٢

فيه حتى تشاهده بالحس، وأما فيما يتعرف بالاستدلال فاستدل عليه بالعلامات الخاصة، وأما فيما يتعرف بالمسألة، فابحث عنه بالمسألة، حتى تعتبر كل واحد من العيوب فتعرف هل هو عيب حاضر، أو كان، أو متوقع، أم الحال حال صحة وسلامة» [1]

أما الطبيب أبو المجد بن أبى الحكم، فكان يمر على المرضى فى البيمارستان ومن ورائه عدد من التلاميذ فيستجوب المريض عن شكواه، ثم يفحص بدنه، ثم ينظر إلى قارورته وبصاقه ونبضه وما إلى ذلك من شواهد المرض وعلاماته، ثم ينسحب أبو المجد بعد ذلك إلى إيوان خاص بالبيمارستان فيقعد على دكة فيه ويقعد تلاميذه من حوله على بسط مفروشة، ويبدأ المعلم فى استعراض ما يشكو منه المريض أمام التلاميذ والأعراض المرضية التى لاحظها عليه ويربط بين هذه وبين شكواه، ويصل بالاستنتاج إلى تشخيص المرض أو طريقة معالجته، فإذا صعب على المعلم تشخيص المرض أو طريقة علاجه، التقط كتابا من مكتبة البيمارستان وقرأ به عن ذلك المرض ويطول هذا الدرس التطبيقى أو يقصره حسب عدد المرضى وغرابة الحالات المرضية التى تحتاج إلى كثير من التدارس وتعليم الطلاب عليها» [2]

ومن أدق ما ذكره الرازى فى هذا الشأن قوله أنه ليس يكفى فى إحكام صناعة الطب قراءة كتبها، بل يحتاج مع ذلك إلى مزاولة المرضى إلا من قرأ الكتب ثم زاول علاج المرضى يستفيد من قبل التجربة كثيرا، ومن زاول المرضى من غير أن يقرأ الكتب، يفوته ويذهب عنه دلائل كثيرة، ولايشعر بها ألبتة، ولا يمكن أن يلحق بها فى مقدار عمره، ولو كان أكثر الناس مزاولة للمرضى، ما يلحقه قارئ الكتب مع أدنى مزاولة، فيكون كما قال الله عز وجل (وكأين من آية فى السموات والأرض يمرون عليها وهم عنها معرضون).

كذلك أكد الرازى أن من أبلغ الأشياء فيما يحتاج إليه فى علاج الأمراض بعد المعرفة الكاملة بالصناعة، حسن مساءلة العليل، وأبلغ من ذلك لزوم الطبيب العليل وملاحظة أحواله.

أما من وجهة واجب الصيدلى ومسؤوليته وأعماله التى يجب أن يتعلمها فتركيب الأدوية وحفظها وصرفها، فإنه كرفيق مع الطبيب، يؤكد الخوينى الكتبى صاحب كتاب (ما لا يسع

(١) المرجع السابق، جـ٣، ص١٧١

(٢) المرجع السابق، ص٢٥٦

الطبيب جهله) بأن وجوب «اتخاذ التركيب يحتاج إلى معرفة أجزاء المركب ولوازمه الداخلة فيه والخارجة عنه، والآلات المستعملة، وكيفية العمل... فالدواء المركب لابد أن تحصل له كيفية غير ما لكل واحد من مفرداته، وأن الطبيب المباشر يزيد منه وينقص على قدر الحاجة الحاضرة»، مع تعداد الأمور الواجب مراعاتها فى المعالجة ولطرافتها وأهميتها . كمثل مراعاة المزاج الطبيعى الأصلى وطبيعة المرض ونوعه وسببه وتشخيصه، وسن المريض وعاداته وأحواله ومهنته ومسكنه، والزمن من السنة والمناخ فى فصولها، وبعد الموضع المداوى وقربه، وقوة احتمال المريض، وقوام المادة وجوهر العضو المداوى وقوة حسه أو بلادته، وقوة مفردات الدواء المركب [١].

ويتميز الرازى على غيره من أطباء عصره بأنه اهتم بالنواحى النفسية فى التعليم الطبى، يشير إلى هذا ابن أبى أصيبعة حيث قال «إن الرازى يقول: ينبغى للطبيب أن يوهم المريض أبدا بالصحة ويرجيه بها، وإن كان غير واثق بذلك فمزاج الجسم تابع لأخلاق النفس».[٢]

وحرص بعض العلماء من الأطباء على التأكيد على ضرورة التعامل مع المعلم من منطلق التقدير والاحترام، ومن هنا يتبنى على بن العباس من وصايا أبو قراط أهمية أن يفضل الطلاب معلميهم ويحترموهم ويشكروهم ويقيموهم فى مقام آبائهم ويكرموهم كإكرامهم لهم، ويحسنوا مكافأتهم ويكثروا برهم كما يكثرون برآبائهم ويكرموهم فى أموالهم، وما أحسن ما قال: «... كما أن الأبوين كانا سبب كونه، كذلك المعلمون كانوا سبب شرفه ونباهته وحسن ذكره بالعلم، وكذلك قد يلزم الإنسان حق معلمه كما يلزمه حق والده. وقال: ينبغى أن تتخذوا أولاد معلميكم إخوة لكم كأولاد آبائكم. وقال أيضا: لاتبخلوا على من أراد تعلم هذه الصناعة من المستحقين لها بتعليمكم إياها بلا أجرة ولا شرط ولا طلب مكافأة وصيروهم بمنزلة أولادكم وأولاد معلميكم وامنعوها من لايستحقها من الأشرار والسفلة» [٣]

ولقد أدرك العلماء المسلمون العلاقة بين العلوم بعضها ببعض وأن التخصص لا يعنى

---

(١) على عبدالله الدفاع. إسهام علماء العرب والمسلمين فى الصيدلة ص٦٠

(٢) ابن أبى أصيبعة عيون الأبناء ، جـ٢، ص٣٥١

(٣) أحمد طه: الطب الإسلامى، ص١٠٦

انفصال هذه العلوم، بل إن بعضها ضرورى لدراسة البعض الآخر، وفى ذلك قال ابن سينا «تعاون العلوم هو أن يؤخذ ما هو مسألة فى علم مقدمة فى علم آخر، فالعلم الذى فيه المسألة معين للعلم الذى فيه المقدمة. وهذا على وجوه ثلاثة: أحدها، أن يكون أحد العلمين تحت الآخر فيستفيد العلم السافل فى مباديه من العالى مثل الموسيقى من العدد والطب من الطبيعى والعلوم كلها من الفلسفة الأولى، وإما أن يكون العلمان متشاركين فى الموضوع كالطبيعى والنجوم فأحدهما ينظر فى جوهر الموضوع كالطبيعى والآخر ينظر فى عوارضه كالنجومى، فإن الناظر فى جوهر الموضوع يفيد الآخر المبادئ مثل استفادة المنجم من الطبيعى أن الحركة الفلكية يجب أن تكون مستديرة، وإما أم يكون العلمان متشاركين فى الجنس وأحدهما ينظر فى نوع بسيط كالحساب والآخر فى نوع أكثر تركيبا كالهندسة، فإن الناظر فى الأبسط يفيد الأخر مبادئ كما يفيد العدد الهندسة مثل ما فى عاشرة أقليدس»، ولذلك فإن الدارس للطب كان يجد نفسه محتاجا إلى أن يقرأ قراءات واسعة فى شتى العلوم والمعارف التى تخدم مهنته بطريقة مباشر أو غير مباشرة [(١)].

والمستقرئ لتطور تعليم الطب فى العالم الإسلامى يجد أنه فى بدء نشأته تأثر كثيرا بالاتجاه الأغريقى مما جعل دراسة الطب إحدى الدراسات الفعلية اللازمة لإعداد الفيلسوف، وأنه كان يسبق دراسة الطب: دراسة الشعر والنحو، الحساب والنجوم [(٢)]. ومنذ أن ألف جالينوس كتابه باسم «أن الطبيب الفاضل يجب أن يكون فيلسوفا»، وجدنا أن كبار الأطباء المسلمين هم أيضا من الفلاسفة المشهورين، يقول الرازى فى تسمية الطبيب الناجح: "إن من يريد أن يصل إلى مرتبة عالية فى الطب فيجب أن يكون قادرا على فهم ما يقرأ، وأن يكثر القراءة فى الكتب ودائم الاتصال بالمفكرين والفلاسفة، وأن يدرس الهندسة والنجوم، وإلا فإنه لا يعرف الأزمنة وحال البلدان، كما يجب أن يعرف المنطق، وإلا فلن يحسن تقسيم أجناس الأمراض إلى أنواعها ولا يعرف صواب من أصاب وخطأ من أخطأ» [(٣)].

---

(١) المرجع السابق، ص١٢٦

(٢) المرجع السابق، ص١٥٤

(٣) المرجع السابق، ص١٥٥

خاتمة

لعلنا بعد أن عرضنا للقارئ هذه الخريطة العامة لأبرز الاتجاهات التى سادت حركة الفكر التربوى فى العصور الإسلامية، نكون بحاجة إلى وقفة تأمل ومراجعة لهذه الاتجاهات فى عمومها وكليتها، وهى وقفة لن تكون طويلة- مع شدة الحاجة إلي هذا الوقوف الطويل- لأن مثل هذه الخطوة تحتاج إلى عمل مستقل.

ونحن عندما نقف هذه الوقفة مع الفكر التربوى الإسلامى، فإن هناك أسئلة تبرز لنا:- إلى أى حد استطاع الفكر التربوى أن يعكس، بأمانة وصدق، مصدرى الإسلام الأساسيين، القرآن الكريم والسنة النبوية؟

- إلى أى حد كان هذا الفكر يشكل استجابة حقيقية لاحتياجات المجتمع الإسلامى والفرد المؤمن بالإسلام؟

- إلى أى مدى استطاع هذا الفكر أن يتسق فى عناصره بعضها مع بعض؟ وإلى أى مدى انسجم واتسق مع العناصر الكلية للحضارة والثقافة الإسلامية؟

- إلى أى مدى تمكن الفكر التربوى الإسلامى من الاستفادة من الفكر التربوى السابق عليه مما ينتمى لحضارات وثقافات أخرى؟ وإلى أى مدى تمكن من أن يشكل هو نفسه نبع عطاء لكل الجهود الفكرية التربوية التى أتت بعده فى إطار حضارات أخرى؟

أسئلة أربعة نرجو ألا نكون بها قد حفرنا لأنفسنا حفرة نقع فيها، فهى أسئلة ضخمة، كل منها يحتاج إلى بحث قائم بذاته، لكننا، إذ نطرحها، لا نزعم لأنفسنا فى هذا المقام الضيق (عنترية) خاصة تتيح لنا تحقيق هذه المهمة الشاقة، خاصة ونحن فى نهاية رحلة علمية شاقة طويلة، عندها يكون الباحث قد استنفد كثيرا من الجهد والطاقة، ويكون القارئ قد وصل إلى درجة من التعب لا يستحب عندها الإثقال عليه، ومن هنا، فيكفى فى هذا الشأن أن نثير كل هذه التساؤلات لتدفع إلى التفكير فيها تفكيرا متأنيا متريثا، وإلى البحث المدقق عن جوانبها دون عجلة واندفاع، لأنها ربما تقودنا إلى أحكام هامة، ومصدر الحكم فى هذه الحالة سوف يتحمل مسئولية تاريخية كبيرة.

نقول هذا، لا هربا من تحمل مثل هذه المسئولية، وإنما تقديرا لأهمية وخطورة هذه الخطوة، وحسبنا على أية حال أن نسجل هنا موقفنا المبدئي.

- أن التساؤل عن مدى تعبير الفكر التربوى الإسلامى عند مصدرى الإسلام: القرآن والسنة تساؤل أساسى؛ لأن الذى يرفع شعارا، لابد أن يحاسب على أساسه، ومهمة مثل هذه المحاسبة سهلة وسريعة عند بعض الناس، إذ يسارعون إلى الحكم بأن هذا الفكر بالفعل كان إسلاميا فى كذا وكذا، ولم يكن كذلك فى كذا وكذا. وأرجو أن يستميحنى القارئ عذرا إذا أنا صارحته بأننى كدت أشعر برجفة مفزعة، إذ أتصور نفسى حاملا على كتفى مهمة الإجابة عن هذا التساؤل، ذلك أنها تحمل شبهة الحكم بالإيمان أو التكفير على آخرين، وحاشاى أن أفعل ذلك، أو أتحمل مسئوليته، إلا إذا كان المفكر أمامنا صريح العبارة فأنكر وعارض، وسفه وهاجم.

لكننا هنا بصدد نصوص يختلف كثيرون فى فهمها واستنباط المعانى والدلالات منها، وخاصة فى مسائل غير شرعية. لسنا هنا بصدد صلاة وصوم وحج، ولسنا بصدد توحيد أو شرك، كما أننا لسنا بصدد ميراث وزواج وطلاق وبيع وشراء، ففى مثل هذه المسائل لابد أن تكون الخطوط الفارقة واضحة، لكننا بصدد نوع آخر من المعاملات الإنسانية والنظريات الفكرية التى تمتزج بالظروف، بأبعاد الزمان والمكان.. بصدد تفكير يتجه إلى البحث عن سبل تربية الإنسان ومكوناته، وما أفضل السبل للمعرفة والتعليم.. إلخ.

ها هنا قد لا يجد المفكر فى القرآن والسنة إلا مبادئ عامة وخطوطا رئيسية، وتلك حكمة إلهية واضحة، فما دام الأمر يتعلق بتربية الإنسان التى هى متغيرة بتغير الزمان والمكان، كان طبيعيا أن تجئ توجيهات القرآن والسنة على درجة من العموم تتيح للتنفيذ فرصة التغيير بتغير الأحوال، ودون خوف، ما دام المبدأ الأساسى متوفرا.

وبالتالى، فإن مساحة الاجتهاد هنا سوف تكون واسعة، وحركة العقل فسيحة، والشعار الأساسى يكون: رأينا هنا صواب يحتمل الخطأ ورأى غيرنا خطأ يحتمل الصواب!

- أما التساؤل الثانى عن مدى استجابة الفكر التربوى الإسلامى لاحتياجات المجتمع وتطلعات الإنسان المسلم، فيحق لنا أن نردد مع شاعرنا العربى الكبير

أولئك آبائى فجئنى بمثلهم إذا جمعتنا يا جرير المجامع!!

فصور ومظاهر الحضارة الإسلامية عبر ما لايقل عن ثمانية قرون، تحفل بها المصادر المختلفة والآثار المتعددة، ودلالة هذه الصور والمظاهر الحضارية واضحة للباحث التربوى المؤرخ، فبناء الحضارات لا يتأتى بمجرد الأوامر والقوانين واللوائح.. لا يتأتى بمجرد إقامة المؤسسات والتنظيمات، وإنما عن طريق (عقل عام) ونهج كلى تتشرب به أبنية إنسانية.. قوى بشرية، تكون هى الطاقة الحقيقية لحركة التطور، فالإنسان هو البانى، والإنسان هو الذى يهدم، وهو الذى ينشئ، وهو الذى يدمر، فوجود أبنية حضارية شاهقة، دليل على وجود بناء بشرى شاهق رائع.. أى على وجود تربية جيدة.

كيف تأتى لهؤلاء أن يقيموا نظما سياسية استطاعت أن تدير وتدبر وتحكم وتوجه بغير تربية سياسية تشكل قادة ومنفذين، وترسى دعائم أصول وقواعد حكم وسياسة؟

كيف تأتى لهؤلاء أن يقيموا المساجد والعمائر والقصور، ويشقوا الطرق ويوفروا حرفا أساسية مشبعة للحاجات القائمة بغير تربية حرفية ومهنية يقوم بها صناع وزراع ومهنيون؟

كيف تأتى لهؤلاء أن يقيموا عدلا بين الناس بغير تربية تعلمهم الأخلاقيات وقواعد التعامل والتكافل والتعاون والتضامن؟

أمثلة كثيرة ومتعددة يمكن طرحها لبيان تلك الحقيقة التاريخية التى نؤكد عليها، ألا وهى أن البناء الحضارى الشامخ، والإبداع الحضارى المتنوع، لا يقوم إلا إذا توفرت له تربية مكافئة فى الشموخ وفى التنوع المبدع.

هل نريد بهذا أن نزعم صورة وردية كانت قائمة للبنية الاجتماعية وتربية الإنسان فى العصور الإسلامية؟

فإذا كانت هناك صور حرية أكاديمية نعم بها علماء وفلاسفة ومفكرون أتاحت لهم إبداعا فكريا رفيع المستوى، فقد كانت هناك أيضا صور فكرية، حاصرت بعضا آخر وكادت أن تخنق فكرهم.

وإذا كانت هناك صور اجتهاد وتفكير وعقل، فقد كانت هناك صور خرافة وجهل وجمود أيضاً فعلت العكس مما فعلته الأولى.

إن بعض من يكتبون فى هذا المجال، يحترفون هواية (الصيد).. صيد الوقائع المؤيدة لأحكام مسبقة (مع) أو (ضد)، والقضية هنا هى أن أى تطور حضارى يستحيل أن يخلو من صور سلب وصور إيجاب، فالحضارة الغربية صاحبة الصواريخ عابرة القارات والسفن الفضائية وثورة الإلكترونات والانفجار المعرفى، هى التى ولدت صورا متعددة من التحلل الأخلاقى وبرود العواطف الإنسانية ومادية العلاقات الاجتماعية ونفعية النظم والمؤسسات، إلى درجة دفعت البعض إلى القول بأن التربية الغربية قد فشلت فى بناء الإنسان المنشود، وبالطبع ليس هذا حكما صائبا، فالسيارة التى تسير بنا وتفيدنا وتنقلنا لتحقيق أغراضنا، هى نفسها التى تخرج عادما يلوث البيئة!! ليست حركة الحضارة بهذه السلبية أو تلك مما يمكن تسميته (بالآثار الجانبية)، وليس الحكم بشأنها لابديل له إلا الأبيض والأسود، فبين الأبيض والأسود درجات، والعبرة دائما بالتوجه العام والاتجاه الكلى والحصيلة النهائية.

- فإذا ما جئنا إلى التساؤل الثالث الخاص بمدى اتساق عناصر الفكر التربوى الإسلامى بعضها مع بعض، فإن الإجابة عنه تستلزم التنبه إلى ما يلى:

الأمر الأول، أننا هنا بصدد فكر تعددت مجالاته، ولكل مجال منهج خاص فى التفكير وطريقة مخصوصة فى البحث، فمجال الفقهاء له منهج يختلف عن منهج المتكلمين، هؤلاء لهم نهج لا يتماثل مع نهج الفلاسفة، وكل هؤلاء يفترقون كثيرا عن طريقة الصوفية، والعلماء لهم أسلوب يعتمدون فيه على التجربة والمعاينة والمباشرة فى وقائع مادية ملموسة، ومن ثم فإن الحكم بالاتساق من عدمه، لايكون بين هذه المجالات مجتمعة، وإنما يمكن البحث عنه داخل كل مجال على حدة.

الأمر الثانى، أننا بإزاء مساحة زمنية طويلة استغرقت قرونا عدة، ولا شك أننا نحمل الفكر التربوى الإسلامى فوق ما يطيق إذا نحن طالبناه أن يظل متسقا مع نفسه طوال هذه القرون الطوال، وإلا افتقد شرطا أساسيا من شروط الفكر الصحيح، ألا وهو

المرونة التى تجعله ينفعل بتطور المجتمع وتغير الأحوال، لا بمعنى التقلب والتناقض من حين إلى آخر، كلا، إذ لابد من الالتزام (بالأصول)، وإنما نقصد المرونة فى (الفروع).

الأمر الثالث، أننا لسنا بازاء مساحة زمنية طويلة فقط، وإنما بإزاء مساحة جغرافية ضخمة تمتد من الصين شرقا إلى المحيط الأطلسى غربا، ومن جنوب الاتحاد السوفيتى وأوربا شمالا إلى وسط أفريقيا وجزر الهند جنوبا، ومساحة ضخمة كهذه، تتعدد فيها المؤثرات، وتتباين المتغيرات، مما لابد أن يترك بصماته على حركة الفكر.

لهذه الاعتبارات الثلاثة، نستطيع أن نذهب إلى أن الحكم العام هنا يمكن أن يظلم الفكر التربوى الإسلامى، ويصبح من الأوفق الاتفاق أولا على نقطة تلاقى البعد الزمانى والبعد المكانى عند فكر مفكر أو مدرسة أو اتجاه، حتى نضمن عدالة الحكم.

أما عن مدى انسجام الفكر التربوى الإسلامى مع سائر عناصر الحضارة والثقافة، فإنه، بحكم طبيعته، لابد أن يكون منسجما ومتسقا، إذ أن (التربية) منظومة فرعية من بنية مجتمعية كلية، كما أنها عملية (تنفيذية)، وهى بهذين الاعتبارين، متغير (تابع) فى كثير من الأحيان، وإن كانت تقوم هى كذلك (بإعادة إنتاج) العناصر الثقافية والحضارية بنفس الكيفية ونفس النهج الذى يريده لها المسكون بمقاليد الأمور.. وهكذا نجد أنه فى الوقت الذى يشيع فيه الاستبداد والقهر، يختفى الحوار والنقاش من التعليم، وفى الوقت الذى يشيع فيه الاستغلال، تسود فيه الخرافة فى تربية الإنسان!

ومع ذلك، فلا نستطيع أن ننكر ضعف توافق بين التربية (فكرا) وبينها (عملا)!! إنها مشكلة شهيرة فى معظم المجتمعات، لكنها صارخة فى مجتمعاتنا، حتى لقد اتهمنا كثيرا بأننا أساتذة اللفظ والكلام، وكأن ما تتميز به اللغة العربية من سحر وبلاغة ومعمار، قد أغرى كثيرين بالسياحة فى داخل هذا البناء المعمارى الرائع، ونسى نفسه، وظل تائها فيه، دون أن يحفل بالخروج منه إلى حيث ضجيج الحياة وصخب الواقع وحركة الأحداث.

هل نستطيع أن نقرر أن حركة التعليم الواقعى داخل المساجد والكتاتيب والمدارس، كانت هى الصورة التنفيذية لآراء وأفكار ونظريات المربين؟ لا نظن إلى حد كبير، إذا استثنينا المجال الفقهى، فما كان يقال وينظر فيه فى كل من الدائرة الكلامية والدائرة

الفلسفية وإلى حد كبير، الدائرة الصوفية، تميز بقدر من الأرستقراطية الفكرية.. جهد صفوة لم يلتحم كثيرا بحركة الواقع التعليمي. أما المجال العلمي، فهو مرتبط ضرورة بمن مارسوا العمل العلمي دون أن يشيع هذا الأسلوب بين الآخرين في مواقع تعليمية أخرى.

- أما التساؤل الرابع والأخير المتصل بمدى اتصال الفكر التربوى الإسلامى بما سبقه، وأثره فيما لحقه، فإننا لسنا أحرارا في الإجابة بالنفي، لأننا هنا بإزاء قاعدة في التطور الحضارى تؤكد حقيقة التلاقح والتفاعل بين الحضارات، وأن الحضارة الوليدة، لا تستطيع القيام والنهوض إلا إذا تغذت في مراحلها الأولى على الأقل من الحضارات التى سبقتها.

ومن هنا فقد كان طبيعيا أن يتغذى المفكرون المسلمون على ثمرات الفكر التربوى الإغريقي كما تبدى عند أفلاطون وأرسطو بصفة خاصة، لما كان يمثله هذا الفكر من شموخ وعمق وإحاطة وشمول، فضلا عن خلو ساحة الفكر العربى السابق على ظهور الإسلام من ثمرات ناضجة تستطيع إشباع الحاجات الجديدة. لقد كان العرب، على سبيل المثال، لهم جهد ناضج ورائع في المجال الأدبى وخاصة الخطابة والشعر، قبل الإسلام، ولذلك، فعندما اتصلوا بحضارات سابقة، لم يتأثروا إلا نادرا بمظاهرها الأدبية، على عكس ما حدث في المجال الفلسفي.

لكن، لأن العمل التربوى ليس فلسفة فحسب، وإنما هو أيضا قيم واتجاهات، وجدنا تأثرا بالأغريق فلسفة ومعرفة تربوية، دون أن يحدث نفس الشئ، بنفس الدرجة في مجال التنفيذ والتطبيق، نظرا لما هو معروف من تباين واختلاف واضحين بين قيم واتجاهات المجتمع العربى، وقيم واتجاهات المجتمع الأغريقي ولعل هذا يفسر إلى حد ما، الفجوة التى لمسناها ونحن بصدد الإجابة عن التساؤل السابق مباشرة.

ونفس القاعدة نستطيع أن نقررها، بلا افتعال ولا حرج بالنسبة لما تلا الحضارة التى أعقبت الحضارة الإسلامية، ألا وهى الحضارة الغربية، وهناك عدد لا بأس به من الدراسات والبحوث التى كتبها، لا عرب ومسلمون فقط، وإنما غربيون، تثير وتؤكد على تأثير الحضارة الإسلامية في نهضة الحضارة الغربية.

وبعد....

فإن المجال متسع وفسيح، كان علينا أن نقدم للقارئ صورته العامة دون تفصيل، حتى يستطيع أن يلم بأطرافه، ونرجو الله أن نكون قد وفقنا إلى شئ من ذلك، فما وسعته الطاقة، حملناه، وما قصرنا فيه، إن هو الاسهو إنسان محدود الطاقة.

رقم الإيداع	١٩٩١/٧٨١٨
الترقيم الدولى	٩٧٧ - ١٠ - ٠٥٠٤ - ٩

تطلب جميع منشوراتنا من :

دار الكتـــاب الحديـث

الإدارة : برج الصديق - الشرق - الكويت

ت : ٢٤٦٠٦١٨ - ٢٤٦٠٦٢٨ فاكس ٢٤٦٠٦٢٨